



Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques

Sandrine Biémar, Amaury Daele, Déborah Malengrez et Laurence Oger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/966>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Sandrine Biémar, Amaury Daele, Déborah Malengrez et Laurence Oger, « Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/966>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques

Sandrine Biémar, Amaury Daele, Déborah Malengrez et Laurence Oger

1. Introduction

- 1 Le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) est apparu au début des années 90 dans la littérature en pédagogie universitaire (Cranton, 2011). Il consiste en un processus de développement de l'expertise des enseignants de l'enseignement supérieur en matière d'enseignement et à propos de l'apprentissage des étudiants. Brew (2011) cite quelques exemples d'activités menées par des enseignants dans le cadre de cette démarche : la conduite de recherches à propos des apprentissages des étudiants, la participation à des prix d'excellence en enseignement ou la présentation de travaux de recherche dans des journaux spécialisés ou des colloques.
- 2 Pour les enseignants, entrer dans une démarche SoTL consiste à se poser l'une ou l'autre des questions suivantes (Brew, 2011) :
 - Quelles sont les pratiques pédagogiques qui soutiennent efficacement l'apprentissage des étudiants ?
 - Qu'est-ce que l'expérience d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur ?
 - Quelles sont les pratiques d'enseignement possibles (avec ou sans usages de technologies) dans un contexte propre à chaque programme de formation ? Pourquoi ?
 - Quelles sont mes compétences en enseignement ? Comment les développer ?

- 3 Bélanger (2010) présente plusieurs caractéristiques du SoTL en considérant que celui-ci participe au développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur :
 1. Il encourage chez les enseignants l'analyse réflexive de leur pratique pour le développement de leur action auprès des étudiants ;
 2. Il favorise l'esprit d'investigation à propos de sa pratique d'enseignement ;
 3. Il encourage l'utilisation de la recherche en pédagogie ;
 4. Il promeut le partage de pratiques d'enseignement entre collègues et donc, leur formalisation.
- 4 Comme le soulignent plusieurs auteurs (Bélanger, 2010 ; Brew, 2011 ; Langevin, 2007), pour que les enseignants du supérieur développent des compétences réflexives à propos de leur mission d'enseignement, leur accompagnement par des conseillers pédagogiques est souvent important. Cela peut être pour susciter une réflexion, pour identifier une problématique pédagogique, pour mener une enquête à propos de leurs pratiques d'enseignement ou pour communiquer les résultats de leurs réflexions. En tant que conseillers pédagogiques, notre questionnement porte sur les processus de développement professionnel des enseignants à l'œuvre dans une démarche SoTL ainsi que sur l'accompagnement personnalisé des enseignants au cours de ce processus. Dans cet article, notre objectif est de présenter non pas un modèle, mais un cadre de réflexion global du SoTL et de son accompagnement par des conseillers pédagogiques en l'illustrant de plusieurs exemples issus d'une Haute Ecole belge et d'une université suisse. Il s'agit ainsi davantage d'une revue de la littérature exemplifiée dans le but de lancer une discussion entre conseillers pédagogiques autour des pratiques d'accompagnement dans l'enseignement supérieur articulées autour des étapes et des processus du SoTL.
- 5 Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord les principales caractéristiques du SoTL à travers la littérature du domaine en les illustrant avec des exemples d'initiatives prises dans nos institutions respectives. Nous proposerons notamment un cadre général qui décrit les étapes et les processus du SoTL vécu par des enseignants de l'enseignement supérieur, ainsi qu'une réflexion sur les différentes postures de ces enseignants au regard de leur pratique et du développement de leur expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le supérieur. Dans la perspective d'amorcer une réflexion sur les pratiques d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur, quelques cas d'accompagnement seront décrits. Ils tentent de caractériser différents types d'accompagnement d'enseignants, qui ont choisi de s'engager dans un processus de réflexion sur les modalités d'apprentissage de leurs étudiants au sein de leur dispositif d'enseignement et qui se font accompagner par des conseillers pédagogiques.
- 6 Le SoTL constitue un cadre qui permet d'enrichir notre réflexion sur les pratiques d'accompagnement dans ce contexte précis. Nous insistons sur le fait que, au vu de nos missions au sein de notre institution, nous considérons que toute action d'accompagnement ne mène pas et ne devrait pas mener à une démarche SoTL : un enseignant peut choisir de se questionner sur son enseignement et son impact au niveau des apprentissages de ses étudiants sans pour autant s'inscrire dans une démarche SoTL. Des enseignants adoptent également des pratiques de praticiens-chercheurs sans être accompagnés par un conseiller. Cependant, nous sommes

conscients que le cadre politique et institutionnel dans lequel les universités et les hautes écoles sont inscrites a poussé à ce que soient mis en place des instruments (dossier professionnel, formations pédagogiques obligatoires, etc.) destinés à soutenir le développement de compétences réflexives chez les enseignants dans une perspective d'excellence de la formation. Le mandat des services d'accompagnement reste l'accompagnement des professionnels sur la base de leur projet tout en tenant compte de ce cadre institutionnel. C'est pourquoi, nous concluons ce texte en dégageant quelques pistes d'actions, autant pour les conseillers pédagogiques que pour leurs institutions en regard du SoTL.

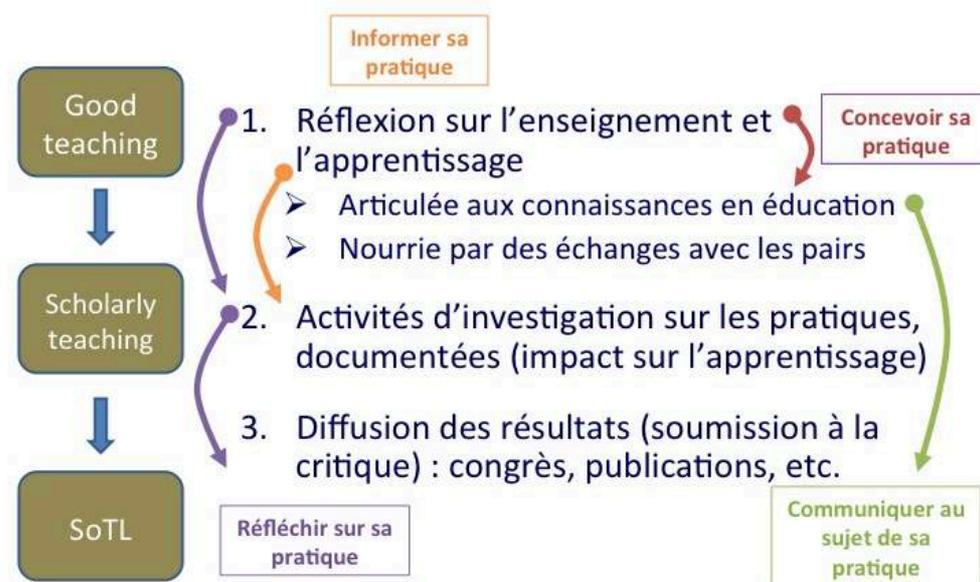
2. Le SoTL, un cadrage théorique

2.1. Un bref historique

- 7 Dans les années 90, Boyer modélise la fonction de professeur d'université : activités de recherche, publications, services d'expertise rendus à la société ainsi qu'expertise en enseignement ou *Scholarship of Teaching* (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011 ; Thériault, 2011). Bien vite, le concept évolue. Le focus n'est plus seulement centré sur l'enseignement, mais également sur l'apprentissage : *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL).
- 8 Soutenus par le développement d'Internet, des moyens de communication et de « revues savantes libres », nombre de chercheurs de différentes disciplines collaborent et alimentent la réflexion sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Thériault, 2011). Toute une communauté dispersée, tant sur le plan géographique que sur le plan disciplinaire, contribue ainsi à l'essor du SoTL. Basé sur l'idée que l'expertise en enseignement-apprentissage permet autant d'améliorer l'apprentissage des étudiants que l'enseignement (d'abord de l'expert concerné, ensuite de toute la communauté enseignante par répercussion), le SoTL constitue à la fois un modèle de développement professionnel et un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.
- 9 Bélanger (2010) présente les trois principales étapes pour atteindre cette expertise en enseignement-apprentissage. Il s'agit, d'abord, d'une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, une articulation aux connaissances pédagogiques, nourrie de discussions et d'échanges avec les pairs. Ensuite, cette réflexion s'appuie sur des investigations : la pratique et son analyse sont documentées, notamment pour cerner les impacts de l'enseignement sur l'apprentissage. Enfin, la diffusion des résultats dans des colloques ou revues favorise une répercussion des découvertes sur l'ensemble de la communauté des enseignants du supérieur. Ces trois étapes sont reprises dans la figure 1 ci-dessous. Le SoTL implique une démarche systématique d'analyse et de modification de la pratique enseignante dans laquelle l'importance accordée à l'action et à la transformation est cruciale (Rege Colet *et al.*, 2011).

2.2. Un cadre d'analyse des pratiques

Figure 1. Le SoTL : les phases et les processus.



10 Ce schéma tente d'articuler les phases et les processus du développement professionnel. Il s'inspire notamment des trois phases établies par McKinney (2007, cité par Bélanger, 2010, p. 4) et caractérisées par Vajoczki, Savage, Martin, Borin et Kustra (2011) :

- *Good teaching* ou l'enseignement efficace selon sept indicateurs : 1) contacts entre la faculté/l'institution et les étudiants ; 2) coopération entre étudiants ; 3) utilisation de pédagogies actives ; 4) feedback rapide ; 5) temps passé sur la tâche ; 6) attentes élevées ; 7) utilisation de différentes voies d'apprentissage ;
- *Scholarly teaching* ou l'enseignement rigoureux et réflexif : ce type d'enseignement implique la consultation de la littérature, la sélection d'éléments pertinents pour la pratique, des observations systématiques, une analyse de résultats ou une évaluation par les pairs ;
- *SoTL* ou expertise en enseignement-apprentissage, caractérisé par un effort pour comprendre comment les étudiants apprennent effectivement et de quelle manière l'enseignement influence cet apprentissage. Le SoTL implique un apprentissage au sujet de son enseignement et un partage public des résultats de cet apprentissage.

11 Aux trois phases du SoTL, le schéma articule également les quatre dimensions qui composent le modèle SoTL de Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) : 1) informer sa pratique (en orange dans le schéma) ; 2) réfléchir sur sa pratique (en violet dans le schéma) ; 3) communiquer au sujet de sa pratique (en vert dans le schéma) ; et 4) concevoir sa pratique (centrée sur l'enseignement ou sur l'apprentissage, en rouge dans le schéma).

2.3. Le continuum des postures au savoir

12 La lecture des phases de développement de la pratique de l'enseignant au sein du SoTL nous amène à les croiser avec les postures de création de savoir identifiées et

caractérisées par Donnay et Charlier (2006). Ces postures ont le mérite de mettre en évidence que recherche et action se situent sur un continuum où chercheurs et praticiens peuvent entrer en relation et dégager des terrains de réflexion communs. La particularité d'une posture est qu'elle n'est pas figée comme c'est le cas d'un statut professionnel. Un enseignant peut ainsi passer d'une posture à une autre selon des moments différents et les alterner selon le contexte dans lequel il travaille. Par exemple, un enseignant, en fonction des questions pédagogiques qu'il se pose dans sa classe à différents moments de sa carrière, peut, tour à tour, être dans l'urgence de l'action, identifier les spécificités des gestes qu'il pose, adopter une posture réflexive pour construire des solutions étayées ou chercher à analyser systématiquement ces questions pour les partager ensuite avec des collègues. Donnay et Charlier (2006) placent sur un continuum non évolutif les six postures : 1) praticien, 2) praticien réfléchi, 3) praticien réflexif, 4) praticien-chercheur, 5) chercheur praticien et 6) chercheur académique. Les postures adoptées par chacun sont dynamiques. Elles permettent de caractériser un enseignant, dans un contexte spatio-temporel spécifique. Ce dernier peut adopter des postures différentes en fonction de son groupe d'élèves, de sa trajectoire professionnelle, de son équipe ou de ses projets.

1. Le praticien a plutôt tendance à se centrer sur l'action et l'efficacité des situations *in situ*. Il investit son temps dans l'action plutôt qu'à utiliser son énergie à réfléchir sur la situation. La mise en mots ne se fait pas. Le savoir est contextualisé dans la situation et ne peut être communiqué qu'en direct et en présence de l'interlocuteur ;
2. Le praticien réfléchi décrit des pratiques, des conduites et des vécus liés à ses situations de travail et ce, dans un langage quotidien et de façon contextualisée. Le savoir construit est communicable oralement ce qui lui permet une première distanciation, liée au décalage induit par les mots utilisés et les vécus rapportés ;
3. Le praticien réflexif a pour but de comprendre et d'extraire du savoir à propos de ses réflexions. Il dialogue sur ses situations pour les comparer, les analyser, les mettre en question, les enrichir sans nécessairement utiliser un langage standardisé par des disciplines académiques. La distance des pratiques est décrite avec des mots permettant déjà une conceptualisation. Cette dernière facilite la diffusion et la communication du savoir créé restant néanmoins très contextualisé et relié aux expériences vécues ;
4. Le praticien-chercheur se caractérise par la compréhension des actions posées *insitu* afin de les transférer à d'autres. Le savoir est décontextualisé par la réflexivité permettant donc une mise en relation avec les savoirs standardisés repris dans la littérature. La mise à distance des mots est encore plus grande, car le langage utilisé est emprunté à une ou plusieurs disciplines. La rupture épistémologique s'accompagne d'un langage partagé par une communauté scientifique. La diffusion du savoir construit en est facilitée. Le support de l'écriture peut étendre encore sa diffusion ;
5. Le chercheur-praticien tente de comprendre des actions de manière systématisée. Une question de recherche transcende les actions à analyser. La pratique est considérée comme « un cas exemplaire », une source d'analyse. Le langage scientifique sert autant à poser le problème qu'à définir l'objet d'investigation et à diffuser le savoir créé à des praticiens tout en étant traduit dans un langage qui leur est adapté. Le praticien-chercheur vise principalement l'amélioration de ses pratiques ;
6. Le chercheur-académique vise la création et la compréhension des concepts et des théories à travers des recherches. Le chercheur-académique tente de poser des questions sur les fondements des actes et des conditions de leur émergence. Cette distanciation renforce encore la rupture épistémologique. Son savoir est public et transmissible à une communauté scientifique.

- 13 Cet apport alimente notre compréhension des caractéristiques professionnelles des enseignants aux différentes phases du SoTL. En effet, dans les postures de Donnay et Charlier, les conduites sont décrites à travers des critères pouvant refléter des sauts épistémologiques émis tant par des enseignants différents que par un même enseignant, à des moments et dans des projets différents. Le degré d'implication dans la situation, le degré de théorisation, le degré de communicabilité et le niveau de langage dessinent ces postures qui clarifient le processus de construction identitaire de l'enseignant dans son développement professionnel. « Le développement professionnel n'est pas une juxtaposition linéaire d'apprentissages, mais plutôt un système d'axes de développement où plusieurs facettes de la profession et de la personne interagissent entre elles et évoluent à des rythmes différents » (Donnay & Charlier, 2006, p. 20).
- 14 Au vu de nos pratiques d'accompagnement, nous faisons l'hypothèse que ces types de conduites influent sur les rôles que le conseiller pédagogique va jouer ainsi que sur les gestes d'accompagnement qu'il va poser en fonction des circonstances et des projets des enseignants. En effet, dans sa pratique d'accompagnement du processus de développement pédagogique et d'amélioration des pratiques de l'enseignant, le conseiller pédagogique pose des choix quant au rôle qu'il est amené à jouer (Gélinas, 2004) en regard du projet de l'enseignant accompagné. C'est en ayant une meilleure connaissance des caractéristiques des enseignants qu'il pourra faire des choix éclairés et poser des gestes d'accompagnement adaptés.
- 15 En référence au cadre du SoTL et à nos expériences d'accompagnement, il nous semble que les différentes postures à accompagner sont ceux du praticien réfléchi, du praticien réflexif ainsi que du praticien chercheur. Ces trois postures caractérisent les enseignants dans l'enseignement supérieur. Ces postures coïncident également avec les phases de développement d'une expertise en enseignement et en apprentissage.
- 16 Le croisement entre les postures de Donnay et Charlier (2006), les gestes d'accompagnement du conseiller pédagogique et les phases de développement de la pratique de l'enseignant vers le SoTL sont repris dans le tableau 1. Celui-ci aligne les gestes de l'accompagnateur et les postures spécifiques adoptées par les enseignants, en regard de leur projet.

Tableau 1. Phases de développement du SoTL, actions d'accompagnement et postures au savoir des enseignants

Phases de développement de la pratique de l'enseignant vers le SoTL	Gestes d'accompagnement du conseiller pédagogique (Bélangier, 2010)	Postures au savoir de Donnay et Charlier (2006)
Un bon enseignement (<i>good teaching</i>) Informer sa pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de la pratique enseignante, par des activités de réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage • Réflexion qui prend en compte les connaissances issues des écrits en pédagogie et qui est partagée avec les pairs. 	Praticien réfléchi

<p>Un enseignement rigoureux et réflexif (<i>scholarly teaching</i>)</p> <p>Réfléchir sur sa pratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développement au moyen d'activités d'investigation sur ses pratiques et de documentation de preuves de l'impact de celles-ci sur l'apprentissage • Diffusion des résultats de ces recherches et soumission à la critique par des communications dans des congrès ou sous forme de publications dans des revues scientifiques pour que les praticiens utilisent les résultats, construisent sur leur base et les développent encore. 	<p>Praticien réflexif</p>
<p>Communiquer et concevoir sa pratique</p> <p>SoTL</p>	<p>Soutien de l'enseignant dans ses projets de recherche pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulation de recommandations précises : par exemple, développer leurs habiletés de recherche et leurs connaissances sur les différentes méthodes de recherche en éducation • Recherche sur sa pratique de conseil • Stimulation du questionnement sur l'enseignement-apprentissage • Jalonnement du parcours de recherche de l'enseignant sur sa pratique • Concrétisation de la réflexion par l'explicitation d'un ensemble d'activités de formation à l'enseignement • Identification des questions et sujets de recherche pédagogique à retenir 	<p>Praticien-chercheur</p>

- 17 Au regard de ce tableau, la troisième phase du SoTL amène l'enseignant à se placer dans une posture de praticien-chercheur qui participe à sa professionnalisation. En effet, le SoTL implique que l'enseignant se questionne sur l'apprentissage des étudiants et qu'il tente d'apporter des réponses à ses questions en menant des recherches et ce, en vue d'améliorer sa propre pratique, mais aussi, et de manière plus large, de faire avancer la profession même d'enseignant universitaire. Ainsi, le SoTL s'inscrit dans l'évolution du métier d'enseignant du supérieur. Par exemple, en Belgique, le Décret de 2004 définissant les missions des hautes écoles encourage le développement professionnel de l'enseignant selon d'autres axes que celui de l'enseignement, notamment dans les domaines liés à la recherche, à la formation continuée et aux services à la collectivité. C'est également le cas en Suisse pour les Hautes Écoles Spécialisées (HES) et les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP).

3. Objectifs et moyens des institutions en matière de développement professionnel des enseignants

- 18 L'enseignement supérieur constitue un terrain particulièrement propice à la réflexion et à la recherche sur les pratiques pédagogiques. Les enseignants du supérieur sont, en effet, aux prises avec de nouvelles réalités comme la démocratisation de l'accès aux études supérieures, et une pression accrue pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement se fait sentir (Thériault, 2011). Une interrogation sur les exigences

pédagogiques propres aux étudiants du supérieur et la recherche sur les pratiques pédagogiques innovantes en sont d'autant plus pertinentes. Nous observons une certaine pression institutionnelle exercée sur les enseignants pour qu'ils se développent professionnellement, notamment en adoptant une posture réflexive vis-à-vis de leur enseignement. C'est le cas en Belgique francophone ou en Suisse dans la formation pédagogique des enseignants du supérieur ou dans les critères de recrutement de nouveaux enseignants.

- 19 Dans les centres de développement pédagogique des universités et des hautes écoles, il s'agit, dès lors, pour le conseiller pédagogique de soutenir et d'accompagner le développement de cette expertise en enseignement et apprentissage. Bélanger (2010) soulève plusieurs questions autour de la stratégie à mettre en œuvre. Comment faciliter le passage d'une étape à une autre compte tenu du projet de l'enseignant ? La recherche sur les pratiques est-elle un moyen ou une fin ? Pour que les enseignants développent leur expertise d'enseignement en lien avec les apprentissages des étudiants et adoptent une posture réflexive à propos de leurs pratiques, les actions menées dans les institutions d'enseignement supérieur peuvent être très variées. Certaines de ces actions visent simplement le développement de la réflexion personnelle des enseignants à propos de leurs enseignements. D'autres actions encouragent plus largement les enseignants à s'impliquer dans des projets pédagogiques, voire dans des recherches et des publications à propos de leurs enseignements.
- 20 Les exemples qui suivent visent à montrer comment deux institutions d'enseignement supérieur, évoluant dans des pays et des contextes différents, ont cherché, au cours des dernières années, à formaliser leurs objectifs stratégiques et à mettre en place des actions pour développer la qualité de leur enseignement. Ces actions ne concernent pas uniquement les enseignants, accompagnés ou non par des conseillers pédagogiques. Elles concernent également les directions d'instituts ou de facultés et les directions d'institutions. En effet, ces dernières sont responsables de l'élaboration et de la mise en oeuvre à l'échelle de l'institution d'objectifs clairs visant à développer les compétences des enseignants, à valoriser l'enseignement et à assurer sa qualité (Draeger, 2013 ; Gillespie, Hilsen & Wadsworth, 2002 ; Langevin, 2007).
- 21 Selon Langevin, les enjeux institutionnels sont importants : il s'agit d'assurer la qualité de l'enseignement non seulement pour attirer des étudiants, mais aussi pour obtenir le soutien et la confiance des autorités subsidiaires et des milieux professionnels vers lesquels se destinent les étudiants. Le développement de la qualité de l'enseignement vise aussi à prendre en compte la diversité croissante des étudiants (parcours scolaires préalables divers, origines variées, étudiants adultes, etc.). Il s'agit aussi d'adapter les approches de l'enseignement aux connaissances nouvelles qui se sont développées à propos des théories de l'apprentissage. Cela concerne, dans certains cas, le développement de la qualité de l'enseignement pour satisfaire des standards de qualité nationaux ou internationaux (Draeger, 2013). En outre, depuis une dizaine d'années, une pression internationale pousse l'enseignement supérieur à définir le profil de sortie de ses étudiants en termes de *Learning Outcomes* (acquis d'apprentissage), ce qui questionne, par répercussion, l'enseignement et l'apprentissage. Pour toutes ces raisons, les institutions se soucient de plus en plus de l'enseignement, cherchent à le valoriser, se dotent de stratégies et de moyens pour y parvenir et mettent en place des actions concrètes dans ce sens. Nous précisons cependant que, à nos yeux, les institutions ne visent pas nécessairement et spécifiquement le développement du SoTL

chez les enseignants. Elles offrent avant tout à ceux-ci des ressources et des opportunités pour se questionner à propos de leurs enseignements et pour développer une expertise pédagogique.

3.1. A l'Université de Lausanne (UniL)

22 Depuis 2007, l'Université de Lausanne a inscrit dans son plan stratégique quinquennal des objectifs visant le développement de la qualité de l'enseignement, notamment en stimulant et valorisant l'innovation pédagogique auprès des professeurs. D'un point de vue institutionnel, cet objectif s'est traduit par plusieurs éléments :

- La mise en place, depuis 2008, d'un Fonds d'innovation pédagogique (FIP) qui finance, chaque année, environ 20 projets pédagogiques menés par des enseignants. Ces projets sont accompagnés par deux conseillers pédagogiques et sept ingénieurs pédagogiques, spécialisés dans les usages pédagogiques des technologies. Deux personnes prennent également en charge les développements informatiques propres à certains projets. L'évaluation, en 2011, de cette mesure institutionnelle révèle le développement des compétences pédagogiques des enseignants, une meilleure visibilité des initiatives pédagogiques prises dans les différentes facultés et une amélioration des scénarios d'enseignement conçus par les enseignants (Berthiaume, Lanarès, Bagnoud & Fournier, 2011) ;
- Le développement d'une « culture qualité » dans toute l'université portant sur l'enseignement. Outre la mise en place du fonds d'innovation pédagogique, l'évaluation des enseignements a pris de l'ampleur ainsi que le processus de recrutement des nouveaux enseignants qui établit des critères d'engagement et de renouvellement de poste basés sur les compétences pédagogiques des enseignants. Par exemple, pour le renouvellement de leur mandat tous les six ans, les enseignants sont évalués sur base d'un dossier pédagogique selon les critères suivants :
 - Dans quelle mesure les enseignements répondent-ils aux attentes des étudiants ?
 - Les interactions avec les étudiants sont-elles satisfaisantes ?
 - Dans quelle mesure l'enseignement correspond-il aux standards académiques de la discipline ?
 - Dans quelle mesure l'enseignant a-t-il démontré sa capacité à développer ses compétences d'enseignement ?
 - Est-ce que l'encadrement mis en place contribue au bon avancement des travaux des étudiants en Master et en doctorat ?

23 Plus concrètement, voici à titre d'exemples, certaines actions proposées aux enseignants à l'Université de Lausanne :

- Dans le cadre de la formation pédagogique des assistants-doctorants, un module d'une demi-journée est centré sur la réflexivité individuelle. Ils sont invités à mener une réflexion à propos d'une expérience d'enseignement récente en se posant une série de questions inspirées du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Que s'est-il passé dans cette expérience d'enseignement ? Comment ai-je agi/réagi ? Comment expliquer ce qui s'est passé ? Comment faire la prochaine fois ?
- Certains enseignants impliqués dans des projets du Fonds d'innovation pédagogique diffusent l'analyse de leur expérience sous la forme d'articles ou de communications dans des colloques ;

- Un atelier court de partage d'expériences est organisé régulièrement pour encourager la recherche à propos des enseignements. Des enseignants ayant mené une recherche ou ayant publié à propos de leurs enseignements sont invités à partager leur expérience ;
- Des groupes de discussion pédagogique sont organisés sur le mode des communautés de pratique (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Ces groupes d'enseignants se rencontrent deux ou trois fois par semestre pour échanger leurs pratiques et se former autour d'une thématique précise, par exemple, la motivation des étudiants, l'évaluation des enseignements par les étudiants ou les défis de la diversité. Un des objectifs de ces groupes est de rédiger et de diffuser des documents et des outils pédagogiques à destination des enseignants de l'université.

3.2. A la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)

- 24 Au sein de la Haute École Libre Mosane (HELMo) en Belgique, depuis 2004, des enseignants sollicitent régulièrement des accompagnements pédagogiques pour la construction de leur cours ou de leur évaluation. En 2009-2010, les demandes et les attentes des nouveaux enseignants conduisent la direction à définir les lignes de la politique d'accompagnement. A la base de cette réflexion, un principe simple : pour viser un enseignement de qualité, il faut éviter un important *turn-over* et assurer une certaine pérennité, donc une stabilité de l'emploi et un accompagnement des enseignants, qui soit adapté à chacun d'eux, à leur projet, à leurs compétences et à leur phase de carrière.
- 25 Deux ans plus tard, cette réflexion stratégique s'élargit au développement professionnel continu du personnel enseignant. Émerge alors l'idée d'un dossier de développement professionnel articulant des traces professionnelles et l'analyse réflexive. Parmi ces traces professionnelles, certaines concernent l'enseignement (par exemple, une production d'un étudiant, une publication, une évaluation des enseignements par les étudiants ou encore une attestation d'une formation suivie). D'autres traces peuvent se rattacher aux autres missions en Haute École comme la recherche et la formation continuée.
- 26 Un lien certain existe entre ces missions et le processus SoTL car il s'agit de permettre aux enseignants de la Haute École de valoriser leurs expertises existantes ou d'en développer de nouvelles par le biais de leur parcours professionnel au sein de l'institution.
- 27 Ces deux missions sont fortement soutenues par les autorités de la Haute École. Tout d'abord, une cellule de recherche et formation continue, transversale à l'ensemble des départements, a été créée en 2011. Ensuite, d'importants moyens sont dégagés pour soutenir les enseignants dans le développement de projets de recherche-action et de formations continuées (fonds, procédure d'appel à projets validés par des experts extérieurs, accompagnements des équipes en projet, etc.).
- 28 Plus concrètement, voici quelques actions menées à HELMo :
- Des formations continuées proposées aux enseignants avec pour objectifs de leur permettre d'acquérir de nouveaux savoir-faire, d'étendre et d'enrichir leur projet professionnel ; de développer des pratiques innovantes, créatives, dynamiques ; de valoriser leurs expériences professionnelles ; de s'épanouir et de rencontrer d'autres collègues d'autres instituts ; d'investir dans de nouvelles missions. Un programme propose annuellement une trentaine de thèmes de formations ;

- L'accompagnement d'équipes sur des thématiques pédagogiques définies : élaboration d'un programme passerelle, conception d'une journée pédagogique, les outils d'évaluation, reconstruire un curriculum de formation centré sur le développement de compétences professionnelles ;
 - L'information des équipes sur des actualités pédagogiques ;
 - Un carrefour d'échanges sur des objets communs traités dans leurs pratiques pédagogiques (e-learning), dans des projets de formation continuée ou de recherche. Des enseignants issus des différents secteurs de formation de la Haute École sont rassemblés et invités à partager leurs pratiques, leur projet. Ces échanges aboutissent à la co-construction de dispositifs élaborés entre équipes d'enseignants issus de plusieurs secteurs de formation ;
 - Les groupes de réflexion sur les pratiques de recherche et/ou projets de recherche menés au sein de la Haute Ecole avec des opportunités pour échanger des pratiques, des projets et des résultats de recherche ;
 - L'accompagnement des équipes dans l'écriture de communications et de posters en vue de présenter leur travail lors d'un colloque.
- 29 Tant à l'UniL qu'à HELMo, les différentes activités d'accompagnement proposées aux enseignants peuvent être mises en relation avec le processus SoTL. Les conseillers pédagogiques sont amenés à jouer plusieurs rôles en fonction des activités tout en s'adaptant aux objectifs poursuivis par les enseignants qu'ils accompagnent. Ainsi, ils posent des gestes d'accompagnement spécifiques en regard du projet porté par les personnes accompagnées. Quels sont ces gestes ? Quelles en sont les spécificités ? Ces questions nous poussent à investir le versant relatif aux compétences effectivement développées par les conseillers pédagogiques au cours de leurs accompagnements.

4. Les actions du conseiller pédagogique

- 30 La complexité de la démarche d'accompagnement a été largement décrite par Vial et Caparros (2007) qui la considèrent comme une relation, un « être avec », qui permet de découvrir l'autre avec lequel on fait un bout de chemin, de construire et de découvrir le chemin avec lui, tout en apprenant à propos du chemin et sur soi. La démarche d'accompagnement reste formatrice tant du côté de la personne accompagnée que de l'accompagnateur.
- 31 De son côté, Biémar (2012), en travaillant avec des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire (12-18 ans), a formalisé un modèle en spirale. Celui-ci pointe les gestes mis en oeuvre par les conseillers pédagogiques selon quatre axes interdépendants : 1) la relation, 2) la négociation, 3) l'action et 4) l'autonomisation. Ce découpage constitue une première grille de lecture pour décrire nos pratiques d'accompagnement dans l'enseignement supérieur et identifier les compétences mises en oeuvre avec des enseignants situés à différentes étapes du SoTL.
1. L'axe de la relation est fondamental pour mettre les ressources des uns et des autres en présence. Il s'agira pour l'accompagnateur d'amorcer, d'entretenir et de faire vivre la relation, de faciliter la communication. Cet axe est sans doute celui qui impulsera le premier mouvement du processus d'accompagnement ;
 2. L'axe de la négociation permet de clarifier le terrain de rencontre et de travail. Pour ce faire, l'accompagnateur veille à donner une visibilité maximale du contexte de son intervention. Il élabore avec les différents partenaires un contrat d'accompagnement (qui fait quoi, quand, comment, pour quoi) à rediscuter au fur et à mesure de l'accompagnement ;

3. L'axe de l'action concerne le travail mené en partenariat autour du projet lui-même. L'accompagnateur crée et maintient une dynamique de travail en groupe autour du projet. Il anime, gère et apporte des ressources pour faire évoluer le projet ;
4. La visée ultime de tout accompagnement est que la personne accompagnée puisse « voler de ses propres ailes ». Pour se faire, il semble important de veiller à activer les ressources de la personne accompagnée, en lui donnant la possibilité de les identifier, de les questionner et de les alimenter. C'est l'axe de l'autonomisation. L'accompagné pourra ainsi mieux développer son autonomie et réinvestir les compétences acquises dans d'autres contextes.
- 32 La confrontation de ce modèle à un contexte institutionnel d'enseignement supérieur constitue une opportunité pour l'étoffer et le mettre en lien avec le cadre susmentionné du SoTL. Cette double lecture de nos pratiques permettra aux conseillers pédagogiques de mieux percevoir la spécificité de leur accompagnement et d'identifier les compétences à mettre en oeuvre en regard du processus de développement professionnel des enseignants qu'ils accompagnent. Les deux cas qui suivent constituent des exemples d'accompagnement d'enseignants sur une longue période de temps (une année au moins). Ils illustrent les différentes étapes d'accompagnement dans le SoTL, les différentes postures réflexives des enseignants ainsi que les gestes d'accompagnement des conseillers pédagogiques qui s'adaptent en fonction de ces étapes et de ces postures.

4.1. Le cas à la Haute Ecole HELMo

- 33 Ce premier cas décrit le cheminement chronologique d'une équipe d'enseignantes qui semble avoir parcouru différentes phases au sein du SOTL en choisissant de se faire accompagner et de s'engager dans un projet de recherche.
- 34 Août 2011, Mélanie, Laure et Delphine, assistantes sociales et jeunes enseignantes dans la formation d'assistants sociaux élaborent un cours de « Recherche en sciences sociales ». Leur souhait : placer l'étudiant en situation de chercheur. Leur demande : bénéficier d'un accompagnement pédagogique pour penser et construire ce cours.
- 35 L'action de l'accompagnatrice est, par nature, très contextualisée. Il s'agit de clarifier la demande des accompagnées et le mandat institutionnel de l'accompagnatrice pour ensuite définir les contours de l'accompagnement. Les premières balises du contrat d'accompagnement sont posées.
- 36 Au terme de la première rencontre, les intentions de l'enseignement se clarifient :
- Sensibiliser à l'importance d'une démarche de recherche dans les différentes facettes de l'intervention sociale ;
 - Favoriser la découverte de différents modèles de recherche en sciences sociales et la connaissance des différentes étapes d'un processus de recherche ;
 - Au travers d'exercices pratiques, expérimenter les différentes étapes d'un processus de recherche.
- 37 De fil en aiguille, la cohérence du cours s'élabore avec l'adéquation entre les objectifs et les dispositifs d'enseignement, l'adéquation entre les dispositifs d'enseignement et d'évaluation, et la concordance entre les objectifs et les modes d'évaluation.
- 38 L'enjeu de la première rencontre consiste à créer une relation de confiance. Il n'y a pas d'attentes institutionnelles particulières, le service est à disposition des enseignantes dans un but d'augmenter la qualité de l'enseignement et de placer le personnel dans

des conditions favorables de travail. Parmi les gestes de l'accompagnatrice favorisant cette relation positive, on trouve l'écoute sans jugement, le fait de partir de pratiques actuelles, de questionner les enseignantes, des demandes d'explicitation des raisons des choix posés, des reformulations de sa compréhension, l'apport de ressources pédagogiques ou de grilles de lecture et des témoignages de pratiques connues/rencontrées. Dans ce cas, il s'agit d'un accompagnement collectif. L'accompagnatrice s'adresse à plusieurs individus avec des bagages variés et tente de prendre appui sur les ressources personnelles de chacun.

- 39 Les relations entre l'accompagnatrice et les enseignantes ont été amorcées en mars 2011, lors d'une soirée d'accueil des jeunes enseignants, au cours de laquelle elles avaient manifesté l'intérêt d'être soutenues dans la construction d'un cours. Le contexte d'émergence de la demande et le parcours personnel des accompagnées influencent le processus d'accompagnement. D'une part, les rencontres institutionnelles avec les enseignants débutants restent des opportunités pour rencontrer et être à l'écoute des questions et besoins émergeant. D'autre part, l'accompagnatrice assure une veille et saisit les occasions pour répondre aux besoins des enseignants.
- 40 Plus tard dans l'année académique (décembre 2011), Laure, Delphine et Mélanie contactent à nouveau l'accompagnatrice pour des questions plus techniques concernant les questionnaires à choix multiples. Lors des échanges, les enseignantes expriment qu'elles ont appliqué à d'autres cours les grilles de lecture fournies. La dynamique est relancée, l'accompagnatrice devient une ressource reconnue. L'enjeu pour l'accompagnatrice évolue : autonomiser les accompagnés. Ainsi, elle est amenée à répondre à de nouvelles demandes (dans le sens d'inédites), tout en évitant de recommencer un même accompagnement. Ici, les retours sont positifs puisque manifestement, les accompagnées ont transféré des ressources dans des situations similaires.
- 41 Dans le récit relaté jusqu'ici, l'accompagnement suscite ou donne de l'ampleur à une réflexion sur les pratiques, une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage. Les accompagnées se situent dans une posture de praticien réflexif dans le sens de Donnay et Charlier (2006). Par rapport au schéma de départ du SoTL, elles semblent en être à une étape de bon enseignement. Du côté de l'accompagnatrice, la situation active des compétences relationnelles (écoute, mise en confiance), de négociation (identification des attentes). Tout en proposant ses ressources, elle veille à prendre appui sur celles des personnes accompagnées et sur leurs cheminements. En outre, elle vise l'autonomisation des enseignantes dans le processus. Le cours leur appartient. C'est à elles de continuer à le questionner et à le faire évoluer. En référence au modèle spiralaire proposé par Biémar (2012), un champ de compétences supplémentaire semble être activé, celui du soutien à l'émergence du processus qui pousse l'accompagnatrice à être présent et à l'écoute des questions. L'accompagnatrice est en position de veille pour soutenir l'émergence d'un processus d'accompagnement. Un cinquième axe de travail semble émerger. Il nous permet de proposer une révision à la schématisation du modèle spiralaire, qui présente cinq axes au lieu de quatre initialement.
- 42 En mai 2012, l'équipe d'enseignantes dépose un projet de recherche dans le cadre du fonds mis à disposition par la Haute École. Leur problématique concerne l'évolution des publics étudiants à l'école sociale. Leur souhait est de mener une étude afin d'identifier

les facteurs de réussite dans la perspective d'adapter les dispositifs pédagogiques au public en mutation. Le dispositif de recherche s'intègre dans le cours de méthodologie de la recherche en offrant aux étudiants des terrains, définis par les enseignantes, où ils ont la possibilité de construire et d'expérimenter avec leurs enseignants des outils de recueil de données. Une première rencontre est organisée avec la Cellule Recherche et Formation Continué de la Haute École.

- 43 Une deuxième accompagnatrice entre en scène. Cette dernière est sollicitée pour soutenir les équipes dans l'élaboration d'un dispositif de recherche-action. Une première rencontre lui permet d'entrer en relation avec les enseignantes. La première attention est portée sur le projet de recherche qui est à la source de la demande d'accompagnement. Elle pose des questions de clarification pour mieux cerner le contexte de travail et de recherche des enseignantes, leur problématique et la méthodologie qu'elles désirent développer au sein de leur équipe d'enseignants-chercheurs et avec les étudiants-chercheurs.
- 44 Dans cette étape, l'accompagnatrice, même si elle construit une relation pour mieux connaître les enseignantes, leurs ressources et leur projet, entre plus rapidement dans la concrétisation et le travail sur l'objet de l'accompagnement, soit la méthodologie de la recherche. En effet, son mandat d'accompagnement est clarifié par l'institution. La négociation porte sur les rencontres et la planification autour du projet de recherche ainsi que sur les caractéristiques des recherches menées au sein de la Haute École.
- 45 Lors des rencontres, l'accompagnatrice aide les enseignantes à prendre conscience de leurs pratiques pour les mettre en mots, les questionner, les concevoir, les analyser, les réguler et les formaliser. Étant chacune engagée dans des processus de formation personnelle (certificat pédagogique pour l'enseignement supérieur ou CAPAES, master universitaire en horaire décalé, certificat universitaire), elles disposent d'outils pour être porteuses de leur projet. L'accompagnatrice cible également avec les enseignantes des personnes ressources à aller rencontrer pour valider et alimenter leur processus de recherche.
- 46 Les réunions de travail se succèdent sans l'accompagnatrice. Elle n'est invitée que sur base de questions précises formulées par l'équipe. Au terme de la première année de recherche, des résultats et la mise en place d'une méthodologie de recherche associant des étudiants sont pointés comme une démarche pédagogique à diffuser. L'accompagnatrice appuie l'importance de formaliser pour diffuser. Deux canaux sont empruntés : premièrement, une présentation aux collègues de l'institut de formation organisée sous forme d'échanges constructifs et, deuxièmement, une communication dans le cadre d'un colloque. Cette étape de formalisation et de diffusion des résultats fait progressivement sens auprès de l'équipe. Parallèlement, l'accompagnement est élargi à un niveau institutionnel. Un comité d'accompagnement est mis en place. Il associe l'accompagnatrice initiale ainsi que l'équipe de direction. Deux rencontres plus formelles sont organisées sur la base d'un écrit qui permet aux enseignantes d'explicitier leur démarche, de la discuter et de la réguler.
- 47 La pratique d'accompagnement est ici à un tournant. Les enseignantes disposent des compétences suffisantes pour mener leur projet à bien. Leur reconnaître ces compétences soutient leur autonomisation. Une démarche de négociation a permis de soutenir la diffusion des résultats et d'élargir l'équipe d'accompagnement. L'accompagnatrice n'est plus seule. Elle travaille avec des représentants de l'institution

qui auront à soutenir la pérennité du projet et ses résultats afin d'en faire une plus-value pour ses enseignements.

- 48 Dans cette deuxième phase, l'accompagnement se centre sur la formalisation d'un dispositif de recherche pris en charge par des enseignants-chercheurs auquel elles associent ponctuellement des étudiants-chercheurs. Les enseignantes se situent dans une posture de praticien-chercheur selon Donnay et Charlier (2006). Sur base du cadre de réflexion du SoTL, elles semblent en être à une étape de *scholarly teaching* et de SoTL. Quant à l'accompagnatrice, elle active des compétences relationnelles et de négociation qui placent le projet de recherche dans un cadre plus institutionnel et poussent à une diffusion des résultats au-delà de l'institut. L'entrée dans la phase de concrétisation et d'autonomisation semble plus rapide.
- 49 Au vu de ce parcours, l'accompagnement constitue un moteur pour que les enseignantes poursuivent leur cheminement professionnel. Dans une perspective SoTL, chaque accompagnement, dans un mouvement spiralaire continu permet à l'enseignant d'explorer de nouveaux champs et de prendre appui sur les compétences acquises précédemment pour se lancer dans un autre champ, et ce, en étant accompagné.

4.2. Le cas à l'Université de Lausanne

- 50 Dans le cadre d'un projet soutenu par le Fonds d'innovation pédagogique (FIP) et mené par une professeure de l'Institut de police scientifique, un conseiller pédagogique a participé à l'évaluation continue du projet. L'analyse et la formalisation de cette évaluation ont conduit à plusieurs communications scientifiques (Weyermann, Daele, Muehlethaler & Voisard, 2015). L'objectif du projet était d'introduire, dans un cours existant, des activités d'apprentissage par problème. Ce projet a duré une année. Des problèmes ont été conçus et rédigés, testés avec des membres de l'Institut de police scientifique, et mis en oeuvre avec les étudiants du cours. Le projet a ensuite été évalué en recourant à un ensemble de méthodes : le carnet de bord de l'enseignante, l'observation en classe, un questionnaire d'évaluation auprès des étudiants, un focus group avec les étudiants, etc. Les points qui suivent décrivent cette expérience d'accompagnement d'un projet pédagogique en identifiant les différents rôles qu'a pu jouer le conseiller pédagogique.
- En amont, la veille : le conseiller pédagogique a participé à l'élaboration du projet en rassemblant notamment des ressources à propos de l'apprentissage par problèmes et en aidant à concevoir le scénario pédagogique du cours. Il a également proposé, au moment de la conception du projet, un plan d'évaluation ainsi qu'un plan de publication pour communiquer les résultats du projet. Par la suite, il a contribué à la rédaction des communications en rédigeant les parties directement liées à la méthode de l'apprentissage par problèmes et à l'évaluation du projet ;
 - L'axe de la relation : les rencontres avec l'enseignante, pendant la durée du projet, ont été régulières et ont conduit, petit à petit, à la construction d'une relation de confiance qui s'est traduite concrètement par l'acceptation de l'enseignante de tenir un carnet de bord lu par le conseiller pédagogique et par la rédaction conjointe d'un article et de deux communications dans des colloques. Une des communications a été présentée par le conseiller pédagogique seul ;
 - L'axe de la négociation : les rôles du conseiller pédagogique ont été définis en négociation avec l'enseignante et son équipe. Le conseiller a donc travaillé sur l'évaluation continue et

finale du projet (observation en classe, feedback sur le carnet de bord de l'enseignante, organisation d'un focus group avec les étudiants à la fin du cours, aide pour l'élaboration d'un questionnaire d'évaluation, etc.) et sur la participation à la diffusion des résultats du projet. Cette négociation, à un niveau plus pratique, porte aussi sur l'élaboration d'un vocabulaire commun, notamment pour se mettre d'accord sur ce qu'on entendait, dans le cadre du projet, par « apprentissage par problème » ;

- L'axe de l'action : le rôle du conseiller s'est limité, ici, à un rôle de soutien, pour répondre à des questions de pratiques pédagogiques (comment faire pour... ?) et pour donner un feedback régulier sur le déroulement du projet grâce aux différentes méthodes d'évaluation continue mises en place ;
- L'axe de l'autonomisation : l'enseignante et son équipe, suite au projet qui s'est déroulé en 2012, a continué de manière autonome à offrir son enseignement aux étudiants et à résoudre les questions pratiques qui survenaient en adaptant, petit à petit, le scénario du cours. Elle a déposé en 2014 un nouveau projet au Fonds d'innovation pédagogique pour essayer de développer d'autres aspects de son enseignement.

4.3. Une synthèse

- 51 Dans le tableau 2, nous synthétisons, pour chacune des postures adoptées par les enseignants aux différentes phases du SoTL, les axes d'accompagnement mis en oeuvre par les conseillers pédagogiques, les actions concrètes de ceux-ci, les productions réalisées et les critères de qualité que nous pourrions identifier pour évaluer ces productions. Sur base des cas présentés ci-dessus, nous pensons que ce tableau peut guider les conseillers pédagogiques dans l'accompagnement de projets d'enseignants qu'ils se situent dans l'une ou l'autre phase du SoTL ou/et dans une des trois postures de praticien (réfléchi/réflexif/chercheur).
- 52 Ce tableau permet, à nos yeux, de mieux comprendre, situer et adapter nos actions de conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignants dans un processus SoTL. En l'état, il ne prétend pas guider la conception des accompagnements. Nous proposons de l'utiliser comme un outil d'analyse ou de compréhension plutôt que comme un modèle recommandant telle ou telle action en fonction de l'étape dans laquelle se situe l'enseignant accompagné.
- 53 En ce qui concerne les axes d'accompagnement, nous mentionnons dans le tableau ceux qui constituent les principaux pour chaque posture. L'autonomisation et la concrétisation sont, par exemple, toujours présents mais dans une moindre mesure lorsque le travail d'accompagnement vise avant tout à construire une relation avec les enseignants (posture du *good teaching*). Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans les deux cas décrits, l'autonomisation peut évoluer vers une collaboration entre les enseignants et les conseillers pédagogiques pour mener des projets communs.

Tableau 2. Synthèse de l'accompagnement d'enseignants selon les postures du praticien et/ou phases du SoTL

	<i>Good teaching</i> Praticien réfléchi	<i>Scholarly Teaching</i> Praticien réflexif	<i>SoTL</i> Praticien chercheur

Axes d'accompagnement centrés sur	Veille Relation	Négociation Action Autonomisation	Action Autonomisation
Types d'actions de l'accompagnement	Formations continues Entretiens individuels Recours ponctuel à des outils de réflexion individuelle	Appel à communication Mise en œuvre d'outils de réflexion individuelle et/ou collective (carnet de bord, portfolio)	Appel à projet pédagogique intégrant une dimension d'analyse et de recherche Appel à communication
Types de production	Mise en mot Description des pratiques pédagogiques (oral/écrit)	Analyse de pratiques (dossier professionnel, carnet de bord)	Communications Diffusion de résultats Production de savoirs transférables
Critères de qualité de la production	Explicitation de la pratique compréhensible Description du contexte Identification d'éléments transférables	Articulation entre situations pédagogiques proches Utilisation d'outils : modèles, cadres théoriques, littérature Vocabulaire spécifique didactique et pédagogique	Formalisation des méthodologies et des résultats Production de données pour les analyser et les diffuser Communication et valorisation des résultats transférables

- 54 Dans les deux cas analysés, pour accompagner les enseignants vers une expertise en enseignement-apprentissage et/ou dans une posture de praticien (réflexif/réfléchi/chercheur), les conseillers pédagogiques développent leurs actions dans les axes de l'action et de l'autonomisation. Ils soutiennent les actions des enseignants par la veille informationnelle ou la contribution à différentes étapes du projet. En outre, ils sont attentifs aux apprentissages des enseignants afin que ceux-ci développent leur autonomie, par exemple, grâce à l'apport d'informations pédagogiques ou à la réflexion à propos de leur enseignement.

5. Comment poursuivre ?

- 55 Dans ce texte, nos objectifs étaient de proposer un cadre de réflexion général intégrant les étapes ainsi que les processus du SoTL, de présenter quelques exemples illustrant ces étapes et processus tout en mettant en évidence les spécificités du travail d'accompagnement des conseillers pédagogiques. Le texte suggère quelques outils pratiques pour organiser et outiller l'accompagnement des enseignants en fonction de leur posture.

56 Notre cadre s'appuie sur une combinaison de différentes approches théoriques intégrant les pratiques spécifiques des conseillers pédagogiques. Pour ceux-ci, plusieurs éléments peuvent être intéressants à retenir :

- Il semble important, dans les premiers temps de l'accompagnement, de comprendre les postures au savoir que les enseignants entretiennent. Lorsqu'ils formulent une demande d'accompagnement, ceux-ci n'ont pas nécessairement en tête de partager leur expérience ou de mener une recherche à ce sujet. Petit à petit, en développant la relation et en négociant les rôles respectifs de chacun dans l'accompagnement, le conseiller pédagogique peut soutenir les enseignants dans leur réflexion et dans le développement d'une expertise en enseignement-apprentissage (SoTL), notamment par l'adoption d'une posture de praticien chercheur ;
- Chaque accompagnement est spécifique à l'enseignant accompagné, à son projet, à ses ressources. Il ne s'agit pas de l'accompagner dans un processus linéaire partant du *good teaching* et visant le SoTL mais davantage de lui permettre de développer des compétences propres à son cheminement et à ses objectifs professionnels. Aucun enseignant n'est, par ailleurs, expert en enseignement-apprentissage une fois pour toutes. Même s'il a appris beaucoup de ses investigations, si leurs retombées ont touché une communauté, s'il a adopté une posture de praticien chercheur par rapport à un objet circonscrit, l'enseignant peut se trouver concomitamment dans une phase de « *good teaching* » et de « *scholarly teaching* » pour d'autres objets. Le SoTL n'est pas un état à atteindre, mais un processus constant. Dès lors, le rôle du conseiller pédagogique consiste à viser l'autonomie des enseignants. Par autonomie pédagogique, nous entendons l'adoption, par les enseignants, d'une posture de praticien chercheur ou de SoTL qui se caractérise concrètement par la réflexion personnelle à propos de ses pratiques et leur analyse systématique, la mise en mots de cette analyse, son partage et sa valorisation ainsi que le développement continu de projets d'amélioration de ses enseignements en se donnant les moyens de les évaluer systématiquement ;
- Il paraît nécessaire d'évaluer régulièrement les résultats et la portée des actions d'accompagnement des conseillers pédagogiques. Cela peut s'organiser par une réflexion personnelle régulière ou par l'analyse d'informations collectées auprès des enseignants de l'institution (satisfaction, apprentissages personnels, représentation de l'impact sur les enseignements et sur les étudiants, etc.). Cette évaluation peut reposer sur différents critères comme le développement de la posture réflexive des enseignants, la qualité de leurs projets et des résultats de ceux-ci, ou la diffusion des résultats des projets au niveau de l'institution.

57 Pour offrir un cadre propice au développement professionnel des enseignants et à leur adoption d'une perspective SoTL, les universités et hautes écoles pourraient :

- Sensibiliser les enseignants au besoin de s'interroger sur l'apprentissage des étudiants et à l'intérêt de développer des enseignements centrés sur les apprentissages, au moyen de formations pédagogiques et de diffusion de documents de synthèse ;
- Concevoir une stratégie institutionnelle claire avec des objectifs de valorisation et de développement de la qualité de l'enseignement ;
- Mettre à disposition des moyens pour atteindre ces objectifs à moyen terme comme le financement de projets d'innovation pédagogique, une offre de formation et d'accompagnement pédagogique intra- ou inter-institutionnelle, un soutien pour la collaboration entre enseignants, des ateliers pour « faire de son enseignement un objet de recherche », etc. ;

- Proposer un soutien pour la valorisation et la diffusion des résultats des projets pédagogiques des enseignants comme une présentation dans un colloque de pédagogie ou de didactique ou des événements internes de partage d'expérience ;
 - Intégrer des critères liés aux compétences en enseignement pour le recrutement de nouveaux enseignants ou les promotions.
- 58 En conclusion, nous pensons que d'autres expériences d'accompagnement d'enseignants, dans d'autres contextes institutionnels, pourraient être analysées en recourant au cadre de réflexion intégrant les étapes et les processus du SoTL que nous proposons. Cela pourrait permettre de dégager de nouveaux types d'actions d'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques ainsi que des critères d'évaluation plus précis des résultats de cet accompagnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bélangier, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2). Repéré à <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea>. 2010.2.6
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Bagnoud, N. & Fournier, E. (2011). *Using a Teaching Innovation Fund (Fonds d'innovation pédagogique - FIP) to foster quality teaching and learning at university level*. Communication à la Conférence de l'OCDE portant sur la qualité de l'enseignement en enseignement supérieur, Mexicali (Mexique).
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19–33). Bruxelles: De Boeck.
- Brew, A. (2011). Higher education research and the scholarship of teaching and learning: The pursuit of excellence. *Center for Excellence in Teaching at Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, USA*. Repéré à http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/int_jtl/88
- Cranton, P. (2011). A transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 75–86.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: PUN-Editions du CRP.
- Draeger, J. (2013). Why bother with the Scholarship of Teaching and Learning? *InSight. A Journal of Scholarly Teaching*, 8, 13–19.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. In M. L'Hostie & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 31–46). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gillespie, K.H., Hilsen, L.R. & Wadsworth, E.C. (Eds.). (2002). *A guide to faculty development. Practical advice, examples, and resources*. San Francisco (CA: Jossey Bass.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Langevin, L. (Ed.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91–104.
- Thériault, M. (2011). Le mouvement du Scholarship of Teaching and Learning : y a-t-il un chercheur dans la classe ? *Pédagogie Collégiale*, 24(44), 40–44.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168.
- Vajoczki, S., Savage, P., Martin, L., Borin, P. & Kustra, E. (2011). Good Teachers, Scholarly Teachers and Teachers Engaged in Scholarship of Teaching and Learning: A Case Study from McMaster University, Hamilton, Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1). Repéré à http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol2/iss1/2
- Vial, M. & Caparros, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, E., McDermott, R.A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Weyermann, C., Daele, A., Muehlethaler, C. & Voisard, R. (2015). Une question de temps : apprentissage par problème dans un cours de police scientifique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/953>

RÉSUMÉS

Cet article propose une revue de littérature sur le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) des enseignants de l'enseignement supérieur et sur l'accompagnement de ceux-ci par des conseillers pédagogiques. Les auteurs définissent un cadre de réflexion et d'analyse des différentes phases du SoTL en soulignant les différentes postures des enseignants vis-à-vis de leur développement professionnel ainsi que les actions menées par les conseillers pédagogiques pour les accompagner dans ce processus. Ce cadre de réflexion est illustré par des exemples d'accompagnement d'enseignants dans une haute école belge et dans une université suisse.

This paper presents a review of the literature on Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) of teachers in higher education and how faculty developers support building of their capacities in the field. The authors suggest a reflective framework encompassing the different phases of SoTL. It comprises the different conceptions teachers hold regarding their own professional development and the actions carried out by faculty developers to support them throughout the process. This framework is illustrated with examples from a Belgian Higher Education institution and a Swiss University.

INDEX

Mots-clés : accompagnement pédagogique, conseil pédagogique, formation des enseignants, praticien-chercheur, Scholarship of Teaching and Learning

AUTEURS

SANDRINE BIÉMAR

Haute Ecole Libre Mosane, Belgique
s.biemar@helmo.be

AMAURY DAELE

Université de Lausanne, Suisse
amaury.daele@unil.ch

DÉBORAH MALENGREZ

Haute Ecole Libre Mosane, Belgique
d.malengrez@helmo.be

LAURENCE OGER

Haute Ecole Libre Mosane, Belgique
l.oger@helmo.be