

Rencontres franco-québécoises sur la transformation pédagogique universitaire

Franco-Quebec meetings on university pedagogical transformation

Serge Mouton¹, Sébastien Tournaux²

¹ Directeur de la Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation, université de Bordeaux

² Directeur adjoint de la Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation, université de Bordeaux

Auteur pour la correspondance : Serge Mouton, serge.mouton@u-bordeaux.fr

Date de soumission : 12/04/2023

Date de publication : 27/04/2023

Mots-clés : Soutien à la pédagogie – Transformation pédagogique – Québec – Collaboration

Keywords: *Pedagogical support – Pedagogical transformation – Quebec – Collaboration*

Résumé

Dans la perspective de nouer des collaborations entre des universités québécoises et l'université de Bordeaux (UB) une série de rencontres ont eu lieu en juin 2022. Ces rencontres ont eu comme but de procéder à une étude de différents leviers de transformation de la pédagogie universitaire en s'appuyant sur les expériences et dispositifs propres à chaque établissement.

Abstract

With a view to establishing collaborations between Quebec universities and the University of Bordeaux (UB), a series of meetings took place in June 2022. The purpose of these meetings was to carry out a study of different levers for transforming of university pedagogy based on the experiences and specific systems to each institution.

Introduction

L'UB est engagée dans un processus de transformation pédagogique ayant comme objectif la réussite de l'étudiant. Ce processus est soutenu par le programme NewDEAL¹ qui établit la liste des éléments incontournables pour réussir à atteindre les objectifs de la transformation pédagogique et de l'accréditation. Ces éléments sont :

- l'ouverture des cursus (alignement pédagogique, parcours et progression personnalisés) ;
- l'ancrage des programmes de formation (compétences transversales, ancrage dans la recherche, enjeux sociétaux) ;
- l'autonomisation et responsabilisation des étudiants (autonomisation par l'acte d'apprentissage et au sein des programmes, implication dans l'environnement d'étude).

Cette transformation est soutenue par un service d'accompagnement dédié, la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (MAPI).

Ce profond changement implique d'asseoir les éléments de transformation sur des travaux exploratoires et des échanges d'expériences. Afin de nourrir les réflexions sur ces évolutions, l'équipe de direction de la

¹ NewDEAL. Dossier de candidature à l'appel à projet PIA3/NCU - 13 JUIN 2017. Programme NewDEAL : œuvrer pour la réussite des étudiants, <https://www.u-bordeaux.fr/universite/notre-strategie/projets-institutionnels/new-deal>.

MAPI a engagé un processus de partage d'expériences et convenu de se rapprocher d'universités québécoises. C'est dans ce cadre qu'une série de rencontres a été organisée avec des services de soutien à la pédagogie d'universités québécoises : l'université du Québec à Montréal (UQAM), l'université de Sherbrooke (UdeS) et le groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP)².

Les partages d'expériences ont eu lieu en juin 2022 suivant deux formats différents. Dans un premier temps, nous avons rencontré les membres du GRIIP lors d'un séminaire de deux jours à Québec. A cette occasion, nous avons pu échanger avec des conseillers pédagogiques et des enseignants-chercheurs de dix universités ou écoles québécoises³. Dans un deuxième temps, nous avons rencontré des services de soutien à la pédagogie de deux universités (UQAM et UdeS).

Il s'agit aujourd'hui de revenir sur ces échanges et de nous concentrer sur les points saillants qui permettront d'alimenter nos actions et travaux de transformation pédagogique. Il est en particulier pertinent d'aborder l'outil de syllabus et son utilisation (1), le principe de l'évaluation qualitative et ses applications (2), le déploiement des espaces d'apprentissages et leur usage (3), l'appropriation et la participation des enseignants au processus de transformation pédagogique (4) et pour finir la formation continue des enseignants (5). Sur chaque thème, les contributions sont présentées à partir de trois axes : une introduction relative au périmètre de l'université de Bordeaux ; un descriptif d'expériences québécoises associé à un témoignage d'un conseiller pédagogique ou d'un enseignant québécois ; des pistes d'évolution et de potentielles collaborations.

1. La présentation et la conception de l'offre de formation

Le contexte bordelais

L'offre de formation de l'UB résulte de l'ensemble des diplômes et des parcours autrefois offerts aux étudiants des trois universités bordelaises qui ont fusionné au 1er janvier 2014. Cette histoire produit encore aujourd'hui des conséquences sur l'affichage de l'offre de formation de l'université. Les outils employés pour la diffuser auprès de la communauté enseignante, des étudiants et futurs étudiants et, plus largement, auprès de tout public intéressé sont divers. Or, l'UB s'est engagée dans un processus d'ouverture des cursus étudiants.

Pour atteindre cet objectif, l'uniformisation de la présentation de l'offre de formation est indispensable. À cet égard, l'outil de syllabus présente d'indéniables avantages. Il permet, tout d'abord, le renforcement de la prise en compte des acquis d'apprentissage et de l'alignement pédagogique, la concrétisation d'un référentiel de compétences des programmes de formation et leur organisation en blocs de compétences et de connaissances. Il favorise, ensuite, le renforcement de la personnalisation des parcours étudiants et la structuration des formations en parts « socle », « personnalisation » et « ouverture ». Enfin, il est nécessaire à la démarche d'individualisation des parcours d'un point de vue temporel (progression rythmée par la réalité de ses acquisitions). Parce que les parcours s'ouvrent, l'étudiant doit être en mesure de faire des choix, ce qui implique une grande lisibilité de l'offre de formation de l'université.

L'expérience québécoise

Dans les universités québécoises, le principal outil de communication entre les personnes enseignantes et étudiantes est le plan de cours⁴. Il s'agit d'un document pédagogique qui permet de planifier et de décrire chaque séance de façon détaillée. Élaboré par l'enseignant, avec l'accompagnement des services de soutien à

² <https://enseigner.luniv.quebec.ca/organisations/griip/>

³ Université du Québec à Montréal (UQAM), à Trois-Rivières (UQTR), à Chicoutimi (UQAC), à Rimouski (UQAR), à Outaouais (UQO), en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Institut national de la recherche scientifique (INRS), École nationale d'administration publique (ENAP), École de technologie supérieure (ETS) et TELUQ.

la pédagogie, le plan de cours conduit à présenter les objectifs du cours dispensé, des stratégies et méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les évaluations, c'est-à-dire l'ensemble du scénario pédagogique et du cheminement. Pour l'étudiant, le plan de cours est une boussole permettant de cerner les exigences attendues et de planifier son parcours d'apprentissage.

L'élaboration du plan de cours est généralement encadrée. À l'UQAM par exemple, un gabarit est suggéré aux enseignants et présente les informations essentielles qui doivent y figurer. Les services de soutien à la pédagogie accompagnent à la conception et clarification des éléments du plan de cours, favorisant une démarche réflexive de l'enseignant. Le plan de cours est fourni aux étudiants au premier cours sous forme écrite et s'accompagne d'une entente d'évaluation qui rend obligatoire la précision du nombre, des échéances et de la pondération des évaluations. Ensemble, ces documents scellent un engagement réciproque entre l'enseignant et les étudiants. Après une négociation, l'entente d'évaluation doit obligatoirement être signée par au moins deux étudiants qui suivent le cours et représentent le groupe.

Les universités québécoises mettent à disposition sur Internet l'intégralité de leur offre de cours et programmes d'études. Les sites comportent un moteur de recherche par mot-clé ou par code. Des pages dédiées décrivent avec précision les prérequis nécessaires à l'admission dans le programme, les cheminements que les étudiants peuvent emprunter, les objectifs de la formation énoncés en termes d'acquis d'apprentissage, le contenu détaillé de chaque enseignement qui y est proposé⁵.

⁴ Voir un exemple de plan de cours utilisé à l'Université du Québec à Montréal, https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/44/2022/10/07124142/Exemple_de_plan_de_cours_2022_10_06.docx

⁵ Voir par exemple à l'université de Sherbrooke : <https://www.usherbrooke.ca/admission/programmes> ; à l'UQAM : <https://etudier.uqam.ca/programmes>.

Le plan de cours : l'expérience québécoise de l'Université du Québec à Montréal

Par Viviane Boucher, Marina Caplain, Maryse Gareau, Liza Petiteau et Marianne Proulx

À l'Université du Québec à Montréal, le personnel enseignant peut s'inscrire à la formation « Le plan de cours, un outil à repenser pour mieux communiquer avec les étudiant·es » qui est offerte à chaque début de session (automne, hiver, été). Par ce moment d'échange entre les personnes formatrices et enseignantes qui participent à la formation, nous souhaitons mettre en valeur le plan de cours comme un dispositif de planification pédagogique. Nous valorisons également ce document pour son important rôle dans la communication entre la personne enseignante et les personnes étudiantes inscrites à un cours, car il s'agit d'un outil de référence et de suivi essentiel tout au long de la session.

En plus d'une partie plus théorique qui porte sur les parties constitutives d'un plan de cours (descriptif du cours, objectifs d'apprentissage, calendrier, règlements et politiques institutionnelles, etc.), la formation offerte est constituée de suggestions concrètes pour le personnel enseignant. Par exemple, nous donnons des conseils visant à concevoir un plan de cours qui contienne toutes les informations nécessaires tout en restant accessible et compréhensible. Nous donnons également au personnel enseignant quelques stratégies pour assurer un meilleur taux de consultation du plan de cours par les personnes étudiantes (ces dernières n'ayant pas « naturellement » le réflexe de s'y référer, ce qui est même la source de blagues et de « mêmes » entre personnes enseignantes sur le Web).

Également, un exemple réel de plan de cours est présenté afin de susciter la réflexion et les interactions entre les personnes participantes. En effet, l'objectif de la formation n'est pas de diriger vers un « modèle », mais bien de permettre à chaque personne enseignante de créer un plan de cours qui soit pertinent en fonction de son contexte d'enseignement. D'ailleurs, durant la formation, et à la suite de celle-ci, les personnes participantes peuvent immédiatement mettre en application les éléments qu'elles jugent pertinents dans leur propre plan de cours.

En somme, cette formation se veut évidemment une occasion d'acquisition de connaissances, mais surtout un moment de réflexivité et de co-construction avec d'autres personnes enseignantes et avec les personnes formatrices.

Viviane Boucher, Maryse Gareau, Liza Petiteau, Conseillères en pédagogie universitaire

Marina Caplain, Chargée de projet technopédagogique

Marianne Proulx, Agente de recherche et de planification

Carrefour d'innovation et de pédagogie universitaire

Université du Québec à Montréal

boucher.viviane@uqam.ca

gareau.maryse@uqam.ca

petiteau.liza@uqam.ca

caplain.marina@uqam.ca

proulx.marianne@uqam.ca

Pistes d'évolution pour l'UB

Le plan de cours s'apparente aux syllabus et contrats pédagogiques parfois élaborés à l'UB. L'objectif d'ouverture des cursus nécessite que l'université soit en mesure de proposer aux étudiants un format garantissant une lecture unifiée et une appropriation facilitée.

Le déploiement d'outils est indispensable et c'est l'un des objectifs de la plateforme numérique intégrée (PFNI) en cours d'élaboration et, plus particulièrement, de l'outil de gestion de l'offre de formation (GOF). Ce dispositif comporte plusieurs éléments dont l'un est entièrement dédié à l'affichage de l'offre de formation. Cet afficheur centralisera tous les programmes de formation de l'université et détaillera les objectifs et les acquis d'apprentissage visés, les contenus pédagogiques délivrés et les modalités d'évaluation.

L'UB entend également favoriser l'implication des étudiants dans l'élaboration de l'offre de formation, jusque dans la conception de certains enseignements. Cette implication accrue va de pair avec la volonté de personnalisation des parcours et des progressions. L'idée est d'aller plus loin que la rédaction du contrat pédagogique et la participation aux comités de programme (équivalent aux conseils de perfectionnement en France), pratiques couramment employées au Québec⁶. L'UB associe d'ores et déjà des étudiants à la conception d'enseignements dans le cadre de différents projets tels que la licence Sciences et société (Cycle pluridisciplinaire d'études supérieures - CPES), le projet d'UE « Démocraties » visant à la création par des étudiants d'une formation à la démocratie universitaire ou le projet LIER de la clinique du droit ayant pour objectif de créer un enseignement pluridisciplinaire appuyé sur une recherche-action.

2. L'évaluation qualitative des acquis d'apprentissage

Le contexte bordelais

Une approche centrée sur les compétences, qui traduit la réalité des acquisitions et vise le renforcement de l'alignement pédagogique exige de se pencher sur l'efficacité de l'évaluation des acquis d'apprentissage. L'UB, comme l'ensemble des universités françaises, utilise majoritairement un système de notation chiffré de 0 à 20 qu'il n'est pas inutile de réinterroger⁷.

Un groupe de travail a été mis en place et réunit des enseignants expérimentant une évaluation qualitative des acquis d'apprentissage des étudiants (EQAE). Il s'agit, d'abord, de réfléchir à une évaluation reposant sur des critères spécialement identifiés pour permettre de définir le niveau atteint par acquis d'apprentissage (grilles critériées). Il est ensuite question, dans une conception plus poussée, d'envisager l'abandon de la notation chiffrée pour adopter une notation littérale (de A à E, par exemple).

L'expérience québécoise

À l'UQAM, l'évaluation sommative ou certificative (note finale apparaissant au relevé de notes) se présente toujours sous la forme littérale : ABCDE ou S/E pour succès et échec⁸. La « valeur » des notes peut néanmoins varier d'une Faculté à l'autre : un A à la Faculté des sciences de l'éducation est attribué aux étudiants ayant une note sommative comprise entre 91,5 à 95,4 % tandis qu'un A à la Faculté des sciences humaines équivaut à une note se situant entre 85 et 89 %. Chaque système de notation doit pouvoir être « converti » en pourcentage qui semble être le dénominateur commun pour obtenir une « moyenne » en vue de la diplomation. Le système déployé à l'UdeS est très proche, étant entendu que les barèmes de notation sont établis par chaque faculté.

L'évaluation binaire de type succès/échec est parfois employée. Elle l'est en particulier pour l'évaluation d'acquis relevant de compétences transversales, de savoir-être ou de savoir-faire, d'une part parce qu'il est plus difficile de subdiviser ces compétences en acquis et en critères et, d'autre part, parce que ces compétences sont davantage sujettes au risque que leur évaluation comporte une forte part de subjectivité⁹. À l'UdeS, elle est également utilisée pour l'évaluation de compétences dites de « pratique professionnelle » (par exemple, sur la capacité d'un étudiant en odontologie à pratiquer tel ou tel acte de soin).

⁶ D'autres expériences sont menées pour accroître l'implication des étudiants dans les décisions à l'université, comme celle de l'université de Colombie-Britannique, voir <https://www.oresquebec.ca/articles-de-veille/un-plan-strategique-etudiant-publication/> et <https://studentplan.ubc.ca/about-plan>.

⁷ IGAENR. « L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? », Rapport IGAENR n° 2007-072, juillet 2007.

⁸ <https://etudier.uqam.ca/legende-releve-notes>.

⁹ Toute évaluation est sujette à une part irréductible de subjectivité, cf. Romainville M. « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 2011.

L'ensemble des échanges a permis de constater une véritable uniformité quant à l'emploi de critères fins d'évaluation¹⁰.

L'évaluation des apprentissages : l'expérience québécoise de l'Université du Québec à Montréal
Par Viviane Boucher, Marina Caplain, Maryse Gareau, Liza Petiteau et Marianne Proulx

Au Carrefour d'innovation et de pédagogie universitaire à l'UQAM, plusieurs formations sont offertes sur le thème de l'évaluation des apprentissages, et tout cela, bien entendu, afin de répondre aux besoins des personnes enseignantes. Une première formation est proposée notamment aux nouvelles personnes enseignantes, dans le but de présenter les principaux fondements en évaluation. Nous appuyant sur l'alignement pédagogique, nous abordons le processus d'évaluation, les fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative), la taxonomie de Bloom, les dimensions de l'évaluation (produit, processus, propos), les mesures d'accommodement et finalement, la rétroaction associée à l'évaluation, mais aussi comme soutien à l'apprentissage. Cette formation de base nous permet de faire connaître plusieurs autres des formations offertes par nous, les conseillères et conseillers en pédagogie universitaire ainsi que par les chargé·es de projet technopédagogiques.

Ainsi, toujours en lien avec l'évaluation, il est donc possible de s'initier ou de consolider les connaissances des différents outils qu'offre Moodle, plateforme de gestion et diffusion de cours, pour évaluer les apprentissages des étudiant·es. D'autres formations consistent à réfléchir autour de l'évaluation du travail d'équipe, l'évaluation des attitudes ou même de la créativité. Nous offrons une formation du type « pédagogie active » qui consiste à jouer pour évaluer. Enfin, une formation permet d'élaborer des grilles d'évaluation en lien avec les objectifs et contenus de leur cours. D'ailleurs, il n'est pas rare que nous accompagnions individuellement des enseignant·es pour bâtir, améliorer ou bonifier leurs grilles d'évaluation.

Dans une posture de coréflexion et de co-construction, nous nous posons des questions afin d'approfondir ensemble les critères d'évaluation, de réfléchir aux méthodes et stratégies appropriées tout en valorisant l'utilisation de méthodes variées, valides et fiables qui viendront faciliter leur interprétation des apprentissages réalisés par leurs étudiant·es puisque, une grille d'évaluation bien bâtie permet non seulement de porter un jugement adéquat et assuré, mais garantit une meilleure prise de décisions lors du processus de l'évaluation. Notre objectif est donc de développer, avec les personnes accompagnées, des critères et des indicateurs qui vont témoigner de l'atteinte des objectifs du cours et cela, en concordance avec les valeurs de justice, d'égalité, d'équité, de rigueur, de cohérence et de transparence qui sous-tendent l'évaluation des apprentissages.

Viviane Boucher, Maryse Gareau, Liza Petiteau, Conseillères en pédagogie universitaire
Marina Caplain, Chargée de projet technopédagogique
Marianne Proulx, Agente de recherche et de planification
Carrefour d'innovation et de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal

boucher.viviane@uqam.ca

gareau.maryse@uqam.ca

petiteau.liza@uqam.ca

caplain.marina@uqam.ca

proulx.marianne@uqam.ca

Pistes d'évolution pour l'UB

Le chantier de l'évaluation qualitative des acquis des étudiants (EQAE) est en cours à l'UB. Les données récoltées au Québec pourraient utilement être prises en considération sur au moins trois points de vue.

¹⁰ Voir par exemple, l'utilisation de « grilles d'évaluation à échelles descriptives » à Université du Québec à Chicoutimi (UQAT) : <https://view.genial.ly/6026970870132a0d1740cc3f>.

Tout d'abord, l'expérience montre que les bénéfices d'une notation littérale font l'objet de réflexions au Québec. Il serait intéressant de pousser plus loin la collaboration avec des enseignants-chercheurs québécois afin d'identifier les avantages et les inconvénients d'un tel système.

Ensuite, les échanges confirment l'intérêt et la pertinence du développement de critères fins d'évaluation corrélés aux acquis d'apprentissage visés par chaque enseignement. Les travaux du groupe de travail sur les évaluations pourraient être poursuivis afin de mener à des propositions opérationnelles de déploiement de ces méthodes d'évaluation dans toute l'UB. Cela pourrait constituer une future thématique d'actions ciblées d'appui aux enseignants soutenue par le programme NewDEAL.

Enfin, une réflexion plus avancée semble avoir été menée au Québec, notamment à l'UQAM et à l'UdeS, sur les évaluations binaires de type « réussite/échec ». Ce type d'évaluation, qui existe de manière ponctuelle dans certaines formations bordelaises, mériterait d'être mise en valeur pour apprécier l'acquisition de compétences transversales, voire pour des compétences dites de « pratique professionnelle ». Il pourrait ainsi être envisagé d'adjoindre cette question à celles sur lesquelles travaille déjà le groupe de travail sur les compétences transversales. La MAPI pourrait également mettre cette question en avant en tentant de faire un état des lieux des enseignements qui font déjà l'objet d'une évaluation binaire et en intégrant cette question spécifique à son catalogue de formations aux enseignants.

3. Les espaces d'apprentissage

Le contexte bordelais

Le déploiement des espaces d'apprentissage est un chantier important pour la formation universitaire. La crise sanitaire a en effet eu pour conséquence une évolution de l'utilisation des pédagogies actives et une appropriation plus large de l'hybridation des enseignements. Ce changement adossé à la volonté croissante de rendre plus autonomes les étudiants dans le processus de formation implique de proposer des espaces de travail adaptés à ces enjeux.

L'UB a pu expérimenter l'usage d'espaces d'apprentissage avant la crise sanitaire et travaille à une stratégie globale sur le sujet afin de garantir une réponse cohérente aux besoins de la communauté. L'utilisation de ce type d'espaces devrait reposer sur un triptyque espace-pédagogie-technologie, construit et adapté en cohérence avec les usages supposés de l'espace. Cette construction peut s'appuyer sur des méthodes de *design-thinking*¹¹ engageant les étudiants.

L'expérience québécoise

Lors de nos rencontres avec les universités québécoises, nous avons pu découvrir différents espaces, chacun conçu avec des particularités liées au triptyque espace-pédagogie-technologie. Ces espaces d'apprentissage étaient toutefois très différents, parfois installés dans une salle de cours, parfois dans un amphithéâtre, parfois faisant une place essentielle à la comodalité, parfois privilégiant le travail « en présentiel ».

¹¹ Cf. le guide de la DGEIP « Espaces universitaires : osons le co-design et le design thinking ! » disponible à l'adresse https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/design_thinking_guide_1237666.pdf.

Espaces d'apprentissage : l'expérience québécoise de l'Université de Sherbrooke

Par Catherine Pilon et Stéphane Roux

L'expérience québécoise ici présentée est celle de l'Espace d'Apprentissage Actif (EAA) de l'Université de Sherbrooke (UdeS). Cet espace a été conçu en 2018 au coût de 125 000 \$, grâce à des fonds obtenus par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec pour la réussite éducative en enseignement supérieur. L'UdeS s'est doté de l'EAA dans le but de susciter l'engagement des nouvelles générations étudiantes et de favoriser l'amélioration des pratiques pédagogiques. Sous la responsabilité du Service de soutien à la formation (SSF) de l'Université, l'EAA est accessible à l'ensemble de la communauté enseignante depuis septembre 2019. Pensé pour faciliter le travail collaboratif, l'EAA compte six îlots de travail pouvant accueillir chacun jusqu'à six personnes étudiantes. Disposé autour de la salle afin de laisser le centre libre, chaque îlot possède un Tableau Numérique Interactif (TNI) pouvant être utilisé comme surface de projection, d'écriture ou pour la navigation sur Internet. Pour les personnes étudiant en éducation, le TNI représente aussi un objet d'étude en vue d'un usage avec de futurs élèves. La personne enseignante peut diffuser le contenu de son écran ou celui des personnes étudiantes sur tous les TNI grâce à un panneau de contrôle. Outre ces équipements, l'EAA dispose de tables et de chaises sur roulettes pour une configuration flexible, d'un éclairage ajustable et de tableaux de verre avec stylos effaçables.

Dans cet espace principalement utilisé pour des pédagogies actives, les interactions sont facilitées par la disposition en petits groupes, ce qui permet à la personne enseignante de circuler pour observer, relancer, questionner et soutenir au moment opportun afin de jouer un rôle de guide, d'animateur et de facilitateur. Un site d'autoformation a d'ailleurs été développé pour accompagner le personnel enseignant dans sa démarche d'appropriation de l'espace, tant sur le plan technique que pédagogique. Ce site comporte six volets de formation : 1) analyser sa pratique, 2) planifier un cours ou une activité, 3) adapter son matériel pédagogique, 4) engager les personnes étudiantes, 5) maîtriser la technologie et 6) partager son expérience. Chaque volet est structuré de la même façon, soit : présentation de la cible d'apprentissage visée, activités à réaliser et ressources à consulter. Un accompagnement personnalisé par une personne conseillère pédagogique peut également être offert au besoin.

À ce jour, l'UdeS ne dispose pas de politique en matière d'aménagement des espaces d'apprentissage. Le besoin des personnes étudiantes pour jouer un rôle actif dans leur formation incite néanmoins un nombre croissant d'acteurs institutionnels à se préoccuper de cet enjeu, dont le défi sera de conjuguer leurs expertises¹². Une initiative comme le *Learning Space Rating System* (LSRS) pourrait dès lors servir d'inspiration pour une première version d'une telle politique¹³.

Stéphane Roux, Directeur général

Catherine Pilon, Directrice du développement numérique et de la formation à distance

Service de soutien à la formation (SSF)

Université de Sherbrooke

stephane.roux@usherbrooke.ca

catherine.pilon@usherbrooke.ca

¹² Dubé, J.-S. (2021, septembre). « Un site où trouver des modèles de salles d'apprentissage actif... maintenant avec des caractéristiques chiffrées ! ». *L'Éveilleur*. <https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/41507/un-site-ou-trouver-des-modeles-de-salles-dapprentissage-actif-maintenant-avec-des-caracteristiques-chiffrees/>

¹³ Messaoud, A. (2022, août). « L'espace : un levier pour la pédagogie active ». *L'Éveilleur*. <https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/44058/lespace-un-levier-pour-la-pedagogie-active/>

Espaces d'apprentissage : l'expérience québécoise de l'École nationale d'administration publique (ENAP)

Par Michelle Forest

L'École nationale d'administration publique (ENAP) offre des formations de 2^e et 3^e cycles en administration publique. Nos étudiant·es sont majoritairement des gestionnaires et des professionnel·les en poste dans les établissements publics ou parapublics. L'ENAP favorise donc les approches actives pour permettre l'intégration des savoirs théoriques et pratiques.

En 2019, l'équipe pédagogique de l'ENAP a tenu un projet pilote de cours comodal dans les salles de visioconférence. L'observation en salle, des entretiens avec l'enseignante et des discussions avec les étudiant·es ont permis de soulever les limites de nos installations et de rêver un espace pleinement fonctionnel, favorisant des pratiques pédagogiques actives.

Finalisées en février 2022, les installations de l'ENAP comprennent une salle de classe principale et quatre salles d'atelier associées, toutes équipées d'écrans, de caméras dirigées et de microphones performants. Six cours sur trois trimestres ont été dispensés dans nos salles comodales. Les commentaires recueillis à ce jour tendent à démontrer que les installations permettent de rehausser l'expérience étudiante à distance. Les étudiant·es affirment que les caméras dirigeables, tant celle de l'enseignant·e que celle qui cible les étudiant·es qui prennent la parole en classe, développent le sentiment de présence à distance. De plus, la présence physique de l'enseignant·e dans les salles d'ateliers mixtes encourage l'approfondissement des contenus par les interactions entre les étudiant·es et avec l'enseignant·e.

À la suite de la pandémie, l'ENAP a officialisé les modalités d'enseignement, dont la comodalité. Trois modalités asynchrones encadrent les cours où les étudiant·es cheminent à leur propre rythme à l'aide de lectures, de capsules interactives et de vidéos. Trois autres modalités synchrones encadrent les cours habituels selon qu'ils soient en présentiel, en ligne (Zoom) ou comodal. Une formation et un accompagnement sont offerts aux enseignant·es afin d'intégrer des approches actives à leurs enseignements, quelle que soit la modalité. L'utilisation de la salle comodale nécessite, quant à elle, une courte formation technologique et pédagogique, mais facilite et favorise les pratiques pédagogiques actives qui répondent mieux aux attentes des étudiant·es de l'ENAP.

Auteur

Michelle Forest, Conseillère pédagogique
Direction de l'enseignement et de la recherche
École Nationale d'Administration Publique
Michelle.Forest@enap.ca

Pistes d'évolution pour l'UB

Un partage d'expériences franco-québécois sur le triptyque espace-pédagogie-technologie pourrait permettre de bénéficier d'un retour d'expériences à large spectre qui alimenterait les politiques de chaque établissement sur le sujet.

Un groupe de travail inter-établissements composé d'ingénieurs pédagogiques pourrait collaborer sur les méthodologies à mettre en place pour accompagner les enseignants et étudiants dans l'usage de ces lieux d'apprentissage.

4. L'implication des enseignants et des enseignants-chercheurs dans le processus de transformation pédagogique

Le contexte bordelais

L'implication des enseignants au processus de transformation pédagogique à l'UB est une question récurrente qui soulève de nombreuses difficultés (prise en considération de l'activité pédagogique par rapport à l'activité de recherche ; promotion des libertés académiques ; investissement administratif de plus en plus intense ; etc.)¹⁴. L'investissement de la communauté est pourtant indispensable, son acculturation est un enjeu essentiel. Aujourd'hui, elle passe principalement par trois canaux : la gouvernance, la communication et l'esprit de corps.

La gouvernance peut soutenir les transformations engagées à condition de se donner les moyens de cette ambition. Son influence ne peut toutefois être surestimée car, la contrainte n'étant pas un recours, seule la conviction peut porter ses fruits. La communication tient également une place importante dans le processus. Le domaine formation de l'UB a investi ses propres canaux de communication (newsletter pédagogique mensuelle, diffusion de nombreuses informations par les listes de diffusion MAPI, formations facultatives relatives à la transformation). Prochainement, un site internet spécifiquement dédié à la pédagogie à l'UB centralisera l'ensemble des ressources et moyens supports. L'esprit de corps est également essentiel, même si son rôle est plus informel. Le plus efficace vecteur de communication sur la transformation pédagogique est sans aucun doute l'enseignant convaincu qui témoigne, accompagne voire forme ses collègues aux méthodes renouvelées. De ce point de vue, le déploiement de communautés de pratiques est un levier pertinent¹⁵.

L'expérience québécoise

Les services de soutien à la pédagogie de toutes les universités québécoises visitées tentent d'attirer les enseignants dans leurs manifestations et leurs formations, tout en rencontrant les mêmes difficultés qu'à Bordeaux. Les universités québécoises organisent des colloques de pédagogie universitaire dont l'objectif principal est la diffusion auprès de la communauté de pratiques pédagogiques transformées (UQAR – UQAC)¹⁶. Elles assurent l'accueil des nouveaux enseignants auxquels sont proposées des formations facultatives à la pédagogie (UQAC). Des communautés de pratiques et du mentorat tentent d'être mis en place, par exemple à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) où des groupes d'enseignants sont constitués pour un trimestre¹⁷. Des revues de pédagogie universitaire sont parfois soutenues, comme la *Revue hybride de l'éducation* (UQAC), mais elles restent souvent l'objet des chercheurs en sciences de l'éducation et en pédagogie¹⁸.

La démarche la plus avancée est celle déployée par l'UdeS qui, dans l'objectif de développer des communautés de pratiques, a institué de courts ateliers organisés et pilotés par des enseignants et des conseillers pédagogiques pour des enseignants. Suivant une méthode dite « main sur le clavier », les

¹⁴ Voir le numéro spécial de la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, été 2022 - <https://doi.org/10.4000/ripes.4063>.

¹⁵ Voir l'article consacré au projet compagnonnage dans le présent numéro de la revue.

¹⁶ Voir par exemple le colloque organisé par l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) en avril 2022 intitulé « Transformer l'expérience » et son programme consultable à la page 15 du document suivant : <https://view.genial.ly/628641b7586ba80011e1b43f>. Voir également le colloque organisé par le Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) sur l'évaluation : <https://www.uqac.ca/carrefour/colloque-2022/>.

¹⁷ Sur la question, Huez J., « La réflexivité dans la formation des enseignants-chercheurs : quelle place dans leur développement professionnel ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2), 2022 - <https://doi.org/10.4000/ripes.4165>.

¹⁸ <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/>.

participants interagissent et sont guidés par l'enseignant qui mène l'atelier sur des thématiques variées. Une synthèse courte est élaborée et communiquée aux participants qui jouent ainsi des rôles d'ambassadeurs et diffusent librement ces supports. Les supports sont également diffusés en ressources éducatives libres notamment via la Fabrique REL¹⁹.

Témoignage québécois : Université de Sherbrooke

Par Christelle Lison

Cela fait maintenant plusieurs années que l'Université de Sherbrooke propose des formes d'accompagnement diversifiées pour permettre aux enseignants de s'inscrire dans une perspective de développement professionnel et de penser la transformation de leurs activités pédagogiques. Parmi les retombées, mentionnons-en trois en particulier.

Premièrement, les transformations pédagogiques permettent aux enseignants de revisiter leurs enseignements : contenus, méthodes pédagogiques et d'évaluation. Cela fait en sorte, comme le mentionnent plusieurs enseignants, qu'ils sont plus « alignés » par rapport à ce qu'ils proposent, ce qui fait que les étudiants comprennent mieux la pertinence de ce qui est attendu. « Les étudiants de première année m'ont dit qu'ils avaient compris mes attentes, et pas juste au moment de l'examen. Ça les frustrait de voir à l'examen ce qu'ils auraient dû savoir et faire et moi ça me décourageait. Là je trouve qu'on est mieux aligné et qu'on sait ce qu'on attend les uns des autres. » (Enseignante à la Faculté des sciences de l'activité physique).

Deuxièmement, puisque les étudiants comprennent mieux les attentes, les enseignants constatent que souvent, cela favorise leur engagement et leur persévérance face aux difficultés rencontrées. En effet, ils ont envie de participer aux activités puisqu'ils en perçoivent la pertinence. « Je propose plus de choses actives en classe, moins d'exposés magistraux. Je veux impliquer les étudiants, qu'ils soient invités à résoudre des problèmes, à discuter avec leurs pairs, à trouver des solutions. Parce que c'est ça qu'ils devront faire quand ils seront sur le marché du travail. Je ne serai pas là pour leur donner les bonnes réponses. » (Enseignant à la Faculté de génie).

Troisièmement, les enseignants soulignent l'intérêt de pouvoir échanger avec des collègues provenant de divers facultés ou départements, ce qui les amène à comprendre la similarité de certaines problématiques, à diminuer la pression qu'ils ressentent parfois dans leur milieu, voire à asseoir leur légitimité de s'inscrire dans une formation en pédagogie. « Au début, je me suis demandé ce que les collègues allaient penser s'ils savaient que je suivais une formation en éducation. Est-ce qu'ils allaient me juger ? (...) Finalement, c'est l'inverse ! D'abord je suis loin d'être la seule et en plus il y en a maintenant qui ont envie de faire comme moi. On va se serrer les coudes. » (Enseignante à la Faculté des lettres et sciences humaines).

Christelle Lison, Professeure

Département de pédagogie de la Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

christelle.lison@usherbrooke.ca

¹⁹ La fabrique des ressources éducatives libres est un projet de l'enseignement supérieur québécois porté par l'université de Montréal, l'Université de Laval et l'Université de Sherbrooke qui vise à créer, adapter et diffuser des ressources éducatives libres ou utiliser et enrichir des ressources éducatives libres existantes ; à fournir des ressources éducatives libres aux personnes enseignantes ; à renforcer la collaboration entre les établissements universitaires et collégiaux par des actions nécessitant la complémentarité de leurs ressources. Voir <https://fabriquereel.org/>. Voir également Briand M., « La fabrique des ressources éducatives libres (Québec) », Innovation pédagogique, Institut Mines-télécom, 17 mai 2021 - <https://www.innovation-pedagogique.fr/article9128.html>.

Pistes d'évolution pour l'UB

Sans aucun doute, l'expérience de l'Université de Sherbrooke a grandement influencé certaines actions qui doivent être mises en œuvre dans le cadre du suivi du déploiement des feuilles de route des mentions à l'UB. L'idée de créer des ateliers en binôme enseignant/ingénieur pédagogique ou des formations sur les éléments déterminants du cadrage pédagogique résultant de l'accréditation mais aussi sur des aspects plus « pratiques » en est la filiation directe.

Plus avant, la médiatisation des supports qui seront utilisés dans le cadre de ces ateliers pourrait être mise en valeur. Le projet de création d'un site internet consacré à la pédagogie à l'UB est l'une des réponses à ce besoin de communication. Il semble toutefois qu'il ne faille pas négliger la communication informelle « entre pairs », qui semble produire des effets notables. La communication de supports légers et didactiques aux participants à ces ateliers pourrait faire « tâche d'huile » et aider à la diffusion des exigences de transformation de l'offre de formation.

5. La formation continue des enseignants à l'université

Le contexte bordelais

L'UB a mis en place un environnement de développement professionnel pour les enseignants²⁰. Cet environnement permet de faire monter en compétences les enseignants dans le domaine de la pédagogie et d'initier une démarche SoTL²¹.

Ce dispositif est basé sur plusieurs actions qui vont du soutien et de l'accompagnement de projets pédagogiques, au congé pour projet pédagogique, à la mise à disposition d'espaces de discussion entre pairs, à l'organisation de communautés de pratiques, à l'évaluation des enseignements par les étudiants et à la formation à la pédagogie.

La formation à la pédagogie des enseignants de l'UB n'est pas organisée sous forme de parcours certifiants, malgré l'existence d'une offre de formation variée proposée afin d'accompagner les enseignants sur l'utilisation d'outils ou de techniques et sur l'appropriation de concepts pédagogiques tels que l'approche-programme ou l'alignement pédagogique²².

Cette offre de formation est proposée suivant deux temporalités, premièrement pour les nouveaux enseignants sous la forme d'un parcours de formation obligatoire, et deuxièmement pour tous les enseignants à partir d'un plan de formation par thématique ou à la carte. Ce plan de formation est complété par un ensemble de ressources disponibles via un espace Moodle pour de l'auto-formation.

L'expérience québécoise

Témoignage québécois : Université de Sherbrooke

Par Christelle Lison

À l'Université de Sherbrooke, les enseignants et les enseignants-chercheurs ont la possibilité de suivre des ateliers de sensibilisation, non certifiants, à différentes thématiques (par exemple, les outils d'évaluation de Moodle, l'utilisation de Genially, la planification d'un enseignement, etc.) en lien avec la pédagogie de

²⁰ « Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : environnements et effets », Christelle Lison, Amaury Daele, Cyrille Gaudin et Julitte Huez. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 38(2) | 2022. Numéro spécial - été 2022.

²¹ Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). « The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments ». *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.

²² Voir tout de même le DU de Pédagogie des Sciences de la Santé, <https://sante.u-bordeaux.fr/College-Sante/CRAME/DU-de-Pedagogie-des-Sciences-de-la-Sante>,

l'enseignement supérieur. Ceux-ci sont offerts majoritairement par des conseillers pédagogiques du Service de soutien à la formation.

En parallèle, il existe trois programmes de formation de 3^e cycle certifiants offerts à la Faculté d'éducation. Ceux-ci sont organisés en « poupée gigogne », c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans une approche de formation continue progressive et cumulative en termes de crédits. Ainsi, il y a un premier microprogramme de 9 crédits (135 heures / présence étudiante), un deuxième microprogramme de 15 crédits (6 crédits, soit 90 heures / présence étudiante, en plus des 9 crédits cumulés précédemment) et un diplôme de 30 crédits (15 crédits, 225 heures / présence étudiante, en plus des 15 crédits cumulés précédemment).

Entièrement en ligne sur Moodle, avec des temps synchrones (à l'aide de Teams) et asynchrones, et organisés selon une démarche SoTL, ils permettent aux participants « de développer une expertise professionnelle dans le domaine de l'enseignement supérieur : en planifiant des situations d'apprentissage et d'évaluation; en concevant des activités et des ressources pour l'apprentissage et l'évaluation et en analysant de façon réflexive et critique des pratiques de formation (apprentissage et évaluation) par l'adoption d'une position de praticienne-chercheuse ou de praticien chercheur »²³. Mentionnons que le diplôme amène les participants à vivre la boucle complète du SoTL (Bélisle, Lison et Bédard, 2016) et donc à réaliser un projet d'innovation pédagogique qui fait l'objet d'une évaluation (collectes de données) et d'une présentation auprès de pairs.

Pour l'ensemble des trois programmes, peu d'activités pédagogiques sont obligatoires, une seule même pour entamer le premier microprogramme. Les participants choisissent donc leurs cours en fonction de leurs besoins et sont amenés à réaliser des travaux pratiques, documentés à partir des recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur, mobilisables dans leur contexte professionnel. Ils s'inscrivent ainsi dans une démarche de développement professionnel favorisant la transformation de leurs pratiques autant que l'évolution de leur identité professionnelle.

Christelle Lison, Professeure
Département de pédagogie de la Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
christelle.lison@usherbrooke.ca

Pistes d'évolution pour l'UB

L'UB propose des formations pour les enseignants, ces formations ne sont pas certifiantes et ne s'organisent pas comme des parcours. L'Université de Sherbrooke propose plusieurs programmes en pédagogie de l'enseignement supérieur en mode distanciel. Une réflexion pourrait avoir comme but de proposer le premier microprogramme à des enseignants de l'UB dans un cadre spécifique. Cette première expérience de formation permettrait de préciser les besoins de l'UB et de co-construire avec l'Université de Sherbrooke un parcours spécifique, qui pourrait aussi enrichir ce qui est offert à l'Université de Sherbrooke.

Cette approche de parcours pédagogique certifiant peut permettre d'améliorer la perception par les enseignants du volet pédagogique de leur métier.

Conclusion

Les points saillants qui ressortent de la rencontre entre l'UB et plusieurs universités québécoises n'épuisent pas l'ampleur et la richesse des sujets qui ont pu être abordés. Qu'il s'agisse d'approfondir les points saillants ou d'autres thématiques abordées lors de ces échanges, de nombreuses collaborations sont envisageables. Deux thèmes pourraient être prioritairement explorés, celui des communautés de pratiques d'une part, celui de la formation des enseignants, d'autre part.

²³ <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/44A/microprogramme-de-3e-cycle-en-pedagogie-de-lenseignement-superieur/>.

S'agissant des communautés de pratiques, celles-ci pourraient se tisser à deux niveaux, celui des conseillers pédagogiques et ingénieurs pédagogiques et de formation d'une part, celui des enseignants, d'autre part. Pour les premiers, la mise en place d'espaces d'échanges entre conseillers pédagogiques québécois et ingénieurs pédagogiques ou de formation bordelais pourrait contribuer à combler les lacunes françaises actuelles en matière de formation continue des métiers de la formation à la pédagogie universitaire. L'institution de communautés de pratiques transatlantiques pourrait se matérialiser dans un premier temps par l'organisation de séminaires thématiques en visioconférence auxquels participeraient les agents des services de soutien ou de support des universités concernées. Dans un second temps, il serait pertinent d'organiser des séjours d'immersion, d'accueillir des conseillers pédagogiques québécois à Bordeaux et d'envoyer des ingénieurs de formation et pédagogiques au Québec pour travailler ensemble sur des sujets identifiés au cours des séminaires thématiques. Dans l'idéal, il pourrait être imaginé de valoriser ces échanges afin de construire des parcours personnalisés de montée en expertise et créer de véritables blocs de formation certifiants qui enrichiraient concrètement les qualifications de ces agents.

Pour les seconds, la mise en place de communautés de pratiques enseignantes est parfaitement envisageable. L'organisation de « colloques » transatlantiques, la participation d'enseignants bordelais aux ateliers de l'Université de Sherbrooke ou, à l'inverse, d'enseignants québécois aux ateliers de déploiement des feuilles de route des mentions permettraient d'enrichir les points de vue sur la transformation pédagogique dans nos universités.

S'agissant de la formation des enseignants, une collaboration étroite pourrait être tissée visant à créer des formations diplômantes à destination des enseignants et enseignants-chercheurs des différentes universités. Une coordination est indispensable afin de créer les conditions d'une complémentarité avec l'offre existante à Sherbrooke. Des enseignants-chercheurs bordelais pourraient être incités à suivre les formations de l'université de Sherbrooke. À l'inverse, l'offre de formation que l'UB élaborerait serait proposée aux enseignants des universités québécoises. Plus avant, il est parfaitement possible d'imaginer une forme de mutualisation d'enseignements proposés dans les parcours québécois et dans les parcours qui seraient créés à Bordeaux.

