

**DES DOSSIERS D'ENSEIGNEMENT POUR SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE
APPORTS, QUESTIONS METHODOLOGIQUES ET ENJEUX INSTITUTIONNELS**

Pascale Wouters*, Jacques Lanarès, Mariane Frenay*, Denis Berthiaume****

* Université catholique de Louvain
Chaire UNESCO de pédagogie universitaire
Place du Cardinal Mercier 10
B-1348 Louvain-la-Neuve (Belgique)
pascale.wouters@uclouvain.be
mariane.frenay@uclouvain.be

** Université de Lausanne
Centre de soutien à l'enseignement (CSE)
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne (Suisse)
jacques.lanares@unil.ch
denis.berthiaume@unil.ch

Mots-clés : *Evaluation de l'enseignement, développement professionnel, auto-évaluation, qualité de l'enseignement, pédagogie universitaire,*

Résumé *Pour valoriser l'engagement pédagogique des enseignants, de nombreuses universités ont opté pour la constitution de dossiers d'enseignement ('teaching dossier', 'teaching portfolio'). Inscrits dans une logique de développement professionnel, ces dossiers sont généralement d'application dans le cadre des procédures de nomination et de promotion des enseignants. L'objectif de cette contribution est double : (1) comparer les politiques et procédures liées aux usages des dossiers d'enseignement à l'Université Catholique de Louvain et à l'Université de Lausanne ; (2) discuter ces usages sous l'angle des pratiques d'accompagnement pédagogique des enseignants ainsi que sous l'angle des pratiques d'évaluation de ces dossiers, en termes d'acteurs et de modalités d'évaluations.*

Pour soutenir la qualité des programmes de formation, valoriser la fonction enseignante et favoriser le développement de l'expertise pédagogique des enseignants à l'université, de nombreuses universités recourent à des entités qui ont pour mission la formation, le conseil et l'accompagnement pédagogique des enseignants (Langevin, 2007 ; Saroyan & Frenay, 2010). Cette mission se décline de manière plurielle selon les institutions : programmes de formations, appui aux innovations pédagogiques, conseils individualisés, évaluation des enseignements et des programmes, partages d'expérience... (Frenay, Wertz, & Wouters, 2006 ; Rege Colet & Romainville, 2006). Si ces différentes stratégies de développement professionnel se multiplient dans les institutions d'enseignement supérieur, les recherches qui mesurent leur déploiement et leur impact sont rares (Stes, 2008 ; Taylor, 2010). À cet effet, le cadre de référence proposé par Taylor et Rege Colet (2010), sous le vocable "educational development" visant à englober plus largement tous les aspects de la carrière académique, semble particulièrement pertinent. C'est dans une telle approche, qui cherche à mieux comprendre la nature des pratiques d'accompagnement et développement pédagogique des enseignants à l'université, ainsi qu'à orienter les politiques et les

structures institutionnelles liées au développement professionnel des enseignants, que cette contribution s'inscrit.

En effet, c'est la question de la cohérence et de la visée intégrative de différentes stratégies de développement professionnel que nous choisissons d'interroger à travers un outil – le dossier d'enseignement – sensé à la fois documenter l'efficacité des pratiques pédagogiques de l'enseignant et valoriser les efforts consentis pour améliorer la qualité de son enseignement (Saroyan, 2001 ; Seldin, 1997 ; Wright, Knight, & Pomerleau, 1999). Si l'enseignant choisit de s'investir dans la mission de formation des étudiants, de développer des compétences et d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre, il importe que ces démarches s'inscrivent dans une logique de développement professionnel et de valorisation institutionnelle (Parmentier, 2006). Force est de constater cependant que l'évaluation et la valorisation de la qualité de l'enseignement ne semble pas avoir suivi les nombreux développements pédagogiques mis en place par les enseignants (Trigwell, 2001).

1. Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants

Pour valoriser leur engagement et le développement de leur expertise pédagogique, un certain nombre d'universités demandent aux enseignants de constituer un dossier d'enseignement ('teaching dossier', 'teaching portfolio'). Cette mesure, définie dans les textes politiques relatifs à la formation et à l'enseignement, est généralement utilisée dans le cadre des procédures de nomination et de promotion des professeurs. En filigrane de ces politiques et des mesures et moyens mis en œuvre pour l'opérationnaliser, se retrouve l'approche anglo-saxonne du *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL). Cette approche préconise une réflexion approfondie à propos de la qualité de l'enseignement et de son impact sur l'apprentissage des étudiants ainsi que le partage du savoir ainsi produit au sein la communauté universitaire (Kreber, 2002 ; Taylor, 2005). Le développement de cette approche suppose une appropriation individuelle et collective du concept et des méthodes. Pour décrire le développement progressif du *Scholarship of Teaching* (SOT), Weston et McAlpine (2001) définissent trois phases de développement :

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

Cette voie de développement est très importante pour l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants (ou les pratiques d'enseignement) car, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, les enseignants universitaires n'ont généralement pas d'obligation de se former à la pédagogie pour pratiquer leur métier (Rege Colet & Berthiaume, 2009). L'enseignant à l'université, expert dans sa discipline, se forme à l'enseignement en l'expérimentant ('apprentissage expérientiel') et en réfléchissant – éventuellement seul ou avec des collègues – sur sa pratique. Rege Colet (2006) précise que le développement professionnel requiert une solide expérience de l'enseignement et la capacité de réfléchir sur sa pratique. Cette approche du SOTL est parfaitement compatible avec les modèles d'apprentissage expérientiel. En effet ces modèles mettent l'accent sur la nécessaire intégration de différentes phases. Par exemple, Kolb (1984), décrit un cycle dans lequel un individu en situation d'apprentissage passerait par quatre phases (expérience concrète d'une action, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et théorique, mise en application en fonction de l'expérience initiale). De même, le modèle de Simons et Ruijters (2004) dans son acceptation large – englobant la dimension de développement et de changement professionnels de l'individu, d'une équipe et de son organisation – propose un diagramme de Venn pour définir l'apprentissage professionnel. Les trois composantes principales de ce diagramme étant : (a) l'*élaboration*, liée aux apprentissages, aux connaissances implicites réalisés par le professionnel dans et à propos de sa pratique et aux compétences développées en

situation ; (b) l'*expansion* qui relève des apprentissages explicites avec recours à des approches théoriques et conceptuelles, à des recherches action et avec confrontation des pratiques aux normes et aux valeurs définies par la profession et (c) l'*externalisation* qui se réfère à la nécessité de rendre l'apprentissage tangible et public en termes de production et de diffusion. Par ailleurs, la nature itérative de ces processus est présente dans la plupart des modèles. Globalement tous mettent ainsi l'accent sur une démarche en boucles passant de façon itérative par des phases distinctes, associées à des processus cognitifs spécifiques. L'ensemble de la démarche favorise pour l'essentiel les allers-retours entre théorie et pratique. Ces principaux éléments sont aussi au cœur de l'approche SOTL définie ci-dessus.

En fonction de ces cadres de référence, le dossier d'enseignement peut être compris comme un mode de formation mais aussi un mode d'évaluation, de diffusion et de valorisation, pertinent pour soutenir l'engagement et le développement professionnel des enseignants. Ainsi, au sens de Jorro (2010), des démarches évaluatives contribueraient au développement professionnel lorsqu'elles se présentent sous la modalité de la reconnaissance professionnelle.

Dans les universités qui demandent la tenue d'un dossier d'enseignement, il s'agit pour les enseignants de rassembler les informations utiles pour documenter la façon dont ils remplissent le volet enseignement de leur fonction d'académique. Si un parallèle est recherché avec le curriculum vitae exigé pour le volet recherche, dans la rédaction de son dossier, l'enseignant est invité à mettre en évidence des éléments représentatifs de la qualité de son enseignement et des compétences pédagogiques acquises.

Dans la revue des écrits, les auteurs s'accordent pour définir le dossier d'enseignement comme une collection structurée et organisée d'éléments choisis par l'enseignant (Saroyan, 2001 ; Seldin, 1997 ; Wright, Knight, & Pomerleau, 1999). Au-delà d'éléments consignés dans un dossier et uniquement juxtaposés, ce travail de rédaction vise à permettre à l'enseignant de décrire, d'évaluer, de critiquer et de partager ses pratiques pédagogiques en vue de documenter la qualité de son enseignement et de mettre en valeur ses compétences pédagogiques. À ce titre, le dossier d'enseignement constitue un moyen de stimuler, voire de provoquer, l'analyse de pratiques par la rédaction d'un bilan des engagements pédagogiques et la mise en évidence des acquis aux différentes étapes de la carrière académique (Tigelaar, 2005 ; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2005 ; Wouters, Frenay, & Noël, 2010). Cette réflexion s'élabore dans la pratique et sur la pratique d'enseignement ; l'enseignant devient ainsi chercheur dans le contexte des salles de cours au sens de Schön (1983). Dans les définitions des dossiers d'enseignement, deux fonctions se distinguent : une fonction formative et développementale d'une part et d'autre part, une fonction administrative et décisionnelle (Braskamp & Ory, 1994 ; Centra, 1993, 2000).

À ces deux fonctions correspondent deux niveaux d'exploitation des dossiers (Saroyan, 2001 ; Taylor, 2005). Au niveau personnel, l'enseignant conserve les traces de son développement professionnel à des fins d'amélioration et de diffusion de sa pratique et à des fins administratives. Au niveau institutionnel, l'université, par l'introduction des dossiers d'enseignement, concrétise l'importance accordée à la qualité de l'enseignement et la volonté de rééquilibrer enseignement-recherche. Elle se donne ainsi les moyens de prendre des décisions qui ne sont plus uniquement basées sur la qualité et la quantité des publications scientifiques. Bien qu'aucune typologie ne permette valablement de présenter les multiples usages des dossiers d'enseignement, les travaux de Smith et Tillema (2006) croisent deux axes pour situer les différents profils des dossiers d'enseignement : d'une part, l'axe de la finalité (buts d'apprentissage, développementaux vs buts de certification, de promotion) et d'autre part, l'axe du degré de contrainte (volontaire ou initié par la personne vs obligation institutionnelle). Cette double optique de développement et de certification est largement discutée et décrite comme une source de tensions potentielles (Buckridge, 2008 ; Klenowski, Askew, & Carnell, 2006 ; Leggett & Bunker, 2006). Au cœur de ces tensions, on retrouve notamment, les questions liées aux procédures d'évaluation. En effet, la validité et à la fiabilité des données présentées par l'enseignant dans son dossier, les critères utilisés, les interprétations données et les décisions prises par les commissions à l'issue du processus sont autant de points délicats pour les institutions qui ont instauré ces dossiers (Tigelaar

et al., 2005 ; Wouters et al., 2010). Ces exigences méthodologiques sont d'autant plus fortes que les conséquences sur la carrière des enseignants sont importantes. Évaluer et valoriser l'engagement pédagogique des enseignants amène nécessairement un débat sur l'objet à évaluer et à valoriser et sur les contours des tâches d'enseignement et de formation. Qu'évalue-t-on et que valorise-t-on au moyen de ces dossiers ? Les dossiers d'enseignement rendent-ils effectivement compte de l'engagement de l'enseignant et de son développement professionnel ?

Aborder les questions de validité de l'évaluation suppose de clarifier les cadres des référence. McAlpine et Harris (2002) proposent sept composantes majeures de la mission d'enseignement :

1. L'expertise disciplinaire de la matière enseignée ;
2. La conceptualisation et la planification du cours ou du programme d'études ;
3. La mise en œuvre des dispositifs d'« enseignement-apprentissage », y compris les dispositifs d'évaluation des acquis ;
4. Les habiletés organisationnelles de gestion d'un cours ('*management skills*') ;
5. Les activités de supervision et d'encadrement des étudiants ('*mentoring/supervision*') ;
6. Les activités de développement personnel et professionnel ;
7. Les activités liées au développement du département.

Si les premières composantes sont classiquement attendues, McAlpine et Harris (2002) précisent que la composante 6 fait apparaître le niveau de responsabilité de l'enseignant dans l'amélioration des pratiques d'enseignement, y compris en investissant dans le développement de ses compétences pédagogiques. Quant à la composante 7, l'investissement du professeur dans des tâches liées à la gestion des programmes (au sens large, y compris la gestion des ressources humaines), voire une implication plus grande dans l'institution, notamment dans les instances qui traitent des questions d'enseignement, pourrait également traduire un engagement plus important dans la mission d'enseignement. Ainsi, une distinction s'opérerait entre un engagement dans l'action et un engagement dans la réflexion. Ces deux types d'engagement étant attendus comme indissociablement liés mais sont loin d'aller de soi dans la pratique.

Ces questions de validité interne sont également en lien avec les référentiels élaborés pour guider le développement des compétences des enseignants. Le référentiel de l'enseignant universitaire élaboré lors du colloque de l'AIPU (1999) comporte trois dimensions (pédagogique, institutionnelle et socioprofessionnelle) et dix compétences (Parmentier, 1999). L'association Higher Education Research and Development of Australia (1992, traduit par Poumay, 2006) reprend sept macro-compétences et les opérationnalise en 47 sous-questions illustratives des compétences, qui même si elles expriment des nuances par rapport au référentiel précédent, présentent globalement une approche similaire. Par contre, les travaux d'Arréola et Theall (2006) plaident pour une approche plus globale de la profession d'académique, envisagée comme une « métaprofession » comportant une variété de rôles déclinés en 23 compétences, et qui prendrait en compte les trois facettes associées aux missions de l'université et leurs articulations : enseignement, recherche et services à la société. Le choix fait par une institution de son référentiel traduit donc explicitement un choix politique : un référentiel de compétences spécifique pour la fonction « enseignement » ou un référentiel de compétences associé à toutes les facettes du métier d'académique ? Quels que soient les cadres, ils illustrent la notion que les attentes vis-à-vis des enseignants vont bien au-delà d'une expertise sur le contenu soulignant ainsi la pertinence de l'approche SOTL et de la constitution de dossiers d'enseignements.

Dans une optique constructiviste, Tigelaar et al. (2005) plaident pour une approche herméneutique et interprétative dans l'évaluation des dossiers et proposent des recommandations permettant d'améliorer les procédures d'évaluation des portfolios : profils et multiplicité des évaluateurs, accompagnement du processus d'évaluation, place des enseignants dans le processus d'évaluation, contrôle à la fois interne et externe du processus d'évaluation des portfolios... En effet, l'évaluation de ces dossiers, singuliers et riches en informations diverses issues des parcours professionnels de chacun, nécessite un changement de paradigme d'évaluation (Cranton, 2001), ainsi que des prises de position et des clarifications institutionnelles quant aux procédures et

pratiques d'évaluation dans les universités où ces dossiers ont été instaurés (Conrad & Bowie, 2006 ; Wouters et al., 2010). Les spécificités de cette évaluation, encore mal connue dans le monde académique, supposent également d'envisager une formation ou un accompagnement des cadres académiques (doyens, vice-recteurs, etc.) amenés à la pratiquer.

En fonction des cadres de référence convoqués pour notre contribution et compte tenu des enjeux sociaux et institutionnels liés à la qualité de l'enseignement supérieur, le dossier d'enseignement sera examiné dans nos contextes institutionnels respectifs comme mode particulier de formation, d'évaluation et de valorisation des efforts pédagogiques des enseignants afin d'observer comment des institutions différentes mettent en œuvre ce concept et quelles évolutions devraient être envisagées.

2. Dossier d'enseignement : quels usages institutionnels ?

L'Université de Lausanne (UNIL) et l'Université catholique de Louvain (UCL) préconisent la constitution d'un dossier d'enseignement dans leur politique d'enseignement et de formation, mais ont également en commun de posséder un centre de pédagogie universitaire qui, en plus d'offrir aux enseignants différents parcours de formation pédagogique et de développement professionnel, sont susceptibles d'aider les enseignants à préparer leur dossier.

Dans le tableau 1, nous constatons que si un accord sur le concept de dossier d'enseignement existe dans nos universités, le positionnement face à l'évaluation des missions d'enseignement et de recherche semble différent. En effet, l'UCL tendrait vers une évaluation des missions qui se ferait en correspondance presque terme à terme alors que l'UNIL met l'accent sur la nécessité d'évaluer la mission d'enseignement de manière aussi approfondie que la recherche mais en documentant encore plus puisque la recherche est pour une bonne part évaluée par la communauté scientifique. Dans les deux cas transparaît la notion de l'importance comparable des missions de recherche et d'enseignement.

Tableau 1 : Extraits des politiques institutionnelles

UNIL 770 ETP académiques 11.062 étudiants	<p>« Dans la mesure où les compétences d'enseignement représentent un aspect essentiel de l'évaluation, il est important de les documenter. À cet égard, la situation de l'enseignement est différente de celle de la recherche puisque, pour l'essentiel, l'évaluation des compétences de recherche se fait sur la base de réalisations déjà évaluées par d'autres (notamment lors de soumissions de publications ou d'attribution de fonds tiers). Le candidat est donc invité à valoriser toutes les initiatives prises en faveur de la qualité de l'enseignement. » (Dir. 1.4, p. 3)</p> <p>« Le rapport d'activités doit faire état des activités accomplies depuis l'engagement et se référer au cahier des charges. Il est recommandé de mentionner :</p> <p>Enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les intentions générales de l'enseignant par rapport à ses enseignements, - la liste complète des enseignements structurés au niveau des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles, avec indication de la dotation horaire, du type d'enseignement, du public concerné, - la préparation de supports d'enseignement, - les méthodes d'enseignement utilisées et les éventuelles innovations pédagogiques, - une analyse du professeur des évaluations des enseignements faites par les étudiants (réalisées avec l'appui du Centre de soutien à l'enseignement) : la réalisation d'au minimum une telle évaluation est obligatoire au cours des deux premières années d'engagement, - d'éventuels commentaires sur les résultats des examens, - les activités d'organisation de l'enseignement (par ex., responsabilité d'un cursus), - les activités de formation continue, - la participation à des jurys de thèse, - un bilan global des activités d'enseignement évoquant les points forts, les compétences à développer, les problèmes rencontrés et les projets. » (Dir., 1.15, 1.16)
UCL	« De même que tout chercheur apprend graduellement à progresser dans la qualité des

681 ETP académiques 21.000 étudiants	<p>recherches qu'il effectue, tout enseignant se doit d'apprendre comment progresser dans la qualité des enseignements qu'il dispense et comment améliorer la qualité des formations auxquelles contribuent ces enseignements. C'est le but de l'approche "<i>Scholarship of Teaching and learning</i>" (SOTL) ». (p. 9)</p> <p>« Il s'agira d'inciter les enseignants à exploiter le dossier de valorisation pédagogique (DVP) comme outil de réflexion et de perfectionnement en matière de pratiques pédagogiques. » (p. 13) (Politique d'enseignement et de formation, 2007).</p> <p>« Le Dossier de Valorisation pédagogique (DVP) contiendra les éléments d'information utiles concernant le volet « enseignement » de la fonction d'un professeur, qui sont soit collectés ou produits par l'enseignant lui-même, soit des documents de sources diverses (collègues, étudiants, autorités administratives, etc.).</p> <p>De la même façon qu'un professeur veille à tenir à jour son curriculum vitae en matière de recherche, de publications, de service à la société, de responsabilités de gestion, il est appelé à rassembler ses références en matière d'investissement pédagogique, notamment, mais pas uniquement, sur la base des résultats des évaluations faites par les étudiants. Le DVP est géré à l'initiative de l'enseignant. (...) » (Commission de pédagogie du conseil académique, 2000).</p>
---	---

Pour quelle(s) raison(s) ces universités utilisent-elles des dossiers d'enseignement ? Quelles fonctions ces dossiers sont-ils sensés remplir ? Les intentions dégagées pour les usages de ces dossiers dans chacune des institutions sont superposables et conformes à la littérature qui suggère deux niveaux d'utilisation. Le tableau 2 souligne les deux fonctions, classiquement retenues dans toute démarche évaluative et laisse entrevoir les enjeux et les difficultés de les poursuivre de concert. Il importe également de souligner la présence de visées à la fois rétrospective, en termes de bilan mais aussi prospective tant au niveau personnel qu'au niveau institutionnel.

Tableau 2 : Mise en évidence des fonctions et des usages institutionnels des dossiers d'enseignement

Niveau institutionnel <i>Fonction administrative, décisionnelle</i>	Prise de décision liée à la carrière de l'enseignant : nomination (prétitularisation), confirmation (titularisation) ou promotion - Démonstration et documentation de la qualité des pratiques d'enseignement (UCL, UNIL). - La politique institutionnelle fait une référence explicite au développement professionnel de l'enseignant (UCL, UNIL renforcement en cours).
Niveau personnel <i>Fonction formative, développementale</i>	Vecteur de questionnement et de formalisation des pratiques d'enseignement dans une visée de développement professionnel - Analyse de la pratique d'enseignement, via des traces, et mise en évidence des compétences pédagogiques développées (UCL, UNIL). - Présentation de la vision d'enseignement (UNIL) et du projet pédagogique (UCL).

Si, dans un premier temps, ces dossiers d'enseignement ont été introduits pour stimuler une culture d'excellence pédagogique en relation avec le développement d'une Culture Qualité, ils apportent dans un second temps, une réponse aux pressions sociales exercées sur les institutions pour évaluer l'efficacité pédagogique des formations offertes aux étudiants en relation avec les exigences d'"accountability" (transparence) associée à l'autonomie accrue accordée aux universités. Cette démarche proposée aux enseignants a permis à ces deux institutions, d'opérationnaliser la priorité accordée à la qualité de l'enseignement ; de définir un canevas pour valoriser les efforts pédagogiques ; de documenter la qualité des pratiques pédagogiques sur la base des informations transmises par l'enseignant lui-même et de renforcer la cohérence entre le discours politique et la prise en compte effective de la qualité de l'enseignement dans la carrière académique.

3. Coexistence de deux fonctions... mise en œuvre et défis

Dans les pratiques institutionnelles, comment ces deux fonctions sont-elles mises en œuvre ? Au tableau 3, la mise en regard des stratégies d'accompagnement proposées par les centres chargés du développement professionnel des enseignants pour soutenir le processus de constitution des dossiers et des procédures d'évaluation des dossiers montre à quel point nos institutions se rejoignent dans la mise en œuvre de ce dispositif particulier que constituent les dossiers d'enseignement. Comme le souligne Arreolla (2007), ces institutions ont opté pour une perspective évaluative intégrant des programmes de développement et d'enrichissement professionnel en vue de tendre vers un bénéfice maximal en termes de qualité.

Tableau 3 : Comparaison des stratégies d'accompagnement liées à la constitution des dossiers d'enseignement et des procédures d'évaluation des dossiers d'enseignement

	UNIL	UCL
Appui pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Séances d'information organisées par le CSE en présence des autorités académiques • Sessions de formations régulières • Consultations individuelles proposées à l'enseignant par les conseillers pédagogiques du CSE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Séances d'informations organisées par l'IPM en présence des autorités académiques • Consultations individuelles proposées à l'enseignant par les conseillers pédagogiques de l'IPM
Balises et documents de référence	<ul style="list-style-type: none"> • Directive pour l'évaluation des candidats en pré titularisation conditionnelle ('tenure track') et renouvellement de mandats • Guide de préparation pour l'auto-évaluation • Critères d'évaluation proposés aux membres des commissions et autorités académiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes politiques (principe du DVP et politique de formation et d'enseignement) • Faire évoluer sa pratique, chapitre IV du Guide de l'enseignant • Référentiel de compétences de l'enseignant utilisé à l'UCL (Parmentier, 1999) • Les critères d'évaluation des DVP proposés aux commissions de promotion
Acteurs de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Commission facultaire dans les cas de titularisation • Décanat dans les évaluations régulières • Vice-Recteur en charge des postes académiques (dans tous les cas) • Direction dans tous les cas, <i>in fine</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Commissions de promotions facultaires constituées de pairs dont la composition est rendue publique à la fin de la procédure • Vice-recteur au personnel, le conseil rectoral et, <i>in fine</i>, le conseil d'administration
Objets	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation des activités d'enseignement • Bilan des évaluations de l'enseignement par les étudiants • Dossiers de cours • Développement d'une réflexion sur l'enseignement • Évaluation des apprentissages • Implication dans des activités d'organisation de l'apprentissage • Participation à des activités de développement • Bilan global des activités 	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation des responsabilités pédagogiques exercées à l'UCL • Bilan des évaluations de l'enseignement • Description de l'implication de l'enseignant dans des initiatives ou innovations pédagogiques • Participation de l'enseignant à des formations pédagogiques • Description des efforts de diffusion de ses pratiques pédagogiques • Développement d'une réflexion pédagogique prospective (3 à 5 ans), etc.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Description des activités • Explicitation et adéquation des choix • Analyse des résultats (évaluations enseignements et examens) • Proposition de mesures d'améliorations • Réflexivité sur le dossier 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de pertinence des éléments choisis pour attester de la qualité des prestations de l'enseignant • Degré de validation des éléments attestant de la qualité des prestations (diversité des documents présentés, sources d'informations multiples)
Feed-back à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Feed-back (aléatoire...) du doyen lors d'un entretien. Pas de feedback spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun feed-back sur le DVP n'est prévu dans la politique et les procédures

Face à ces nombreuses convergences, il nous semble judicieux, dans cette discussion finale, d'identifier les défis méthodologiques et les enjeux institutionnels auxquels nos universités respectives pourraient s'atteler dans les années à venir. Nous en formulerons cinq, en regard desquels nous esquisserons également quelques pistes et lignes directrices pour de futurs travaux.

Force est de constater que les stratégies d'accompagnement du processus d'élaboration des dossiers via les centres chargés du développement professionnel des enseignants sont sensiblement les mêmes. Si la déclinaison de ces services aux enseignants nous semble adaptée à leurs besoins et réalités professionnelles, la qualité de ces pratiques d'accompagnement et de conseils pédagogiques et leurs impacts gagneraient à être documentés (Stes, 2008 ; Taylor, 2010). Un travail, en ce sens, avec les conseillers pédagogiques qui œuvrent dans ces centres semble faire partie des vigilances institutionnelles à prendre en compte.

Dans le processus évaluatif, plusieurs éléments, à nos yeux, représentent des maillons faibles des démarches préconisées. Les procédures et pratiques liées à l'évaluation des dossiers d'enseignement sont mises à rude épreuve, notamment par notre questionnement lié à la validité interne des concepts de développement professionnel et d'engagement dans la qualité de l'enseignement. En effet, les modalités d'évaluation de ces dossiers proposées ne nous semblent pas suffisamment abouties. Si des critères d'évaluation sont définis et communiqués, leur mise en application par les commissions, sur la base des éléments proposés par les enseignants dans leur dossier, reste un point délicat en termes de fiabilité et de validité des données et du processus d'évaluation (Murphy, MacLaren, & Flynn, 2009 ; Wouters et al., 2010). Comment les évaluateurs fondent-ils leurs décisions : en référence à un modèle de développement professionnel, en fonction d'un référentiel de compétences de l'enseignant universitaire ou d'un modèle d'efficacité pédagogique particulier ? Un travail avec les membres des commissions d'évaluation – à la fois sur la procédure et les critères d'évaluation mais également sur les représentations des membres des commissions quant au processus d'évaluation et sa portée – devrait permettre d'une part, de mieux appréhender la complexité et l'hétérogénéité des dossiers d'enseignement et d'autre part, de livrer des garanties institutionnelles quant aux procédures d'évaluation.

Le feedback aux enseignants au terme du processus d'évaluation, quand il est présent, remplit une fonction administrative liée à la justification de la décision. Or, si la valeur du feed-back n'est plus à démontrer sous certaines conditions, notamment l'adhésion des enseignants et la pertinence et la qualité du feed-back, il importerait de le concevoir et de l'organiser autrement que de manière strictement administrative.

Ces dossiers d'enseignement ont été introduits dans nos institutions à la fois dans une optique de développement professionnel (*fonction formative, développementale - niveau personnel*) et dans une optique d'évaluation liée à des prises de décisions de probation, stabilisation ou promotion (*fonction décisionnelle - niveau institutionnel*). La coexistence de ces deux fonctions engendre, selon Buckridge (2008), nécessairement des tensions qui peuvent se révéler coûteuses à long terme pour les institutions d'enseignement, si celles-ci ne sont pas en mesure de développer et d'asseoir une culture vouée à la qualité de l'enseignement. Le choix de poursuivre ces deux fonctions de concert appelle, dans chaque institution, un travail de clarification, de régulation et de modération de ce champ de tensions en vue d'aligner les politiques, procédures et pratiques. Cette vigilance particulière contribuerait à l'amélioration des pratiques de formation et au développement professionnel de l'enseignant.

Enfin, soulignons qu'il s'agit de données déclarées, qui concernent ce qui est proposé, préconisé, voire exigé par nos établissements. Or, de telles politiques de qualité ne prendront pleinement effet que si une veille institutionnelle est réalisée en termes de recherches et d'investigations, notamment, sur les perceptions des acteurs, les pratiques effectives des enseignants, des évaluateurs et des cadres intermédiaires, tels que les conseillers quant à l'usage de ces dossiers d'enseignement.

4. Bibliographie

- Arreola, R. A. (2007). *Developping a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation system (3rd edition)*. Bolton, MA: Anker.
- Arreola, R. A., & Theall, M. (2006). The meta-profession of teaching. *Advocate*, 22(5), 5-8.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117-127.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (2000). Evaluating the Teaching Portfolio: A Role for Colleagues. *New Directions for Teaching & Learning*, 83, 87-93.
- Commission de pédagogie du conseil académique (2000). *Le dossier de valorisation pédagogique*. Retrieved April, 16, 2009, from <http://www.uclouvain.be/97742.html>
- Conrad, L., & Bowie, C. (2006). The impact of context on readings of teaching portfolios. *International Journal for Academic development*, 11(1), 31-42.
- Cranton, P. (2001). Interpretative and critical evaluation. *New Directions for Teaching & Learning*, 88, 11-18.
- Frenay, M., Wertz, V., & Wouters, P. (2006, 6 octobre). *Développement professionnel des enseignants du supérieur : questions et défis*. Paper presented at the Journée AIPU Communauté française.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, P. Wouters, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolio for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kreber, C. (2002). Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- Langevin, L. (2007). Les formations à l'enseignement dans les universités. In L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire* (pp. 49-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leggett, M., & Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education*, 33, 269-282.
- McAlpine, L., & Harris, R. (2002). Evaluating teaching effectiveness and teaching improvement: A language for institutional policies and academic development practices. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 7-17.
- Murphy, T., MacLaren, I., & Flynn, S. (2009). Toward a Summative System for the Assessment of Teaching Quality in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 226-236.
- Parmentier, P. (1999, 25-28 mai). *Rapport du mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, Canada.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 199-215). Bruxelles: De Boeck.
- Poumay, M. (2006). *Former des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur*. Université de Liège, Liège.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 185-199). Bruxelles: De Boeck.

- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Scheuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Saroyan, A. (2001, 5 Mai). *Teaching Portfolios*. Conférence présentée au Séminaire IPM, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Book.
- Seldin, P. (1997). *Teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. Bolton: Anker, MA.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. P. (2004). Learning professionals: towards an integrated model. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the way from Novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development: A research journey*. New York: Nova Science Publishers.
- Stes, A. (2008). *The impact of instructional development in higher education: effects on teachers and students*. Gent: Academia Press.
- Taylor, L. (2005, 11 décembre). *The Scholarship of Teaching and Learning: Building Knowledge about learning and Teaching in our Disciplines*. Conférence présentée à la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Taylor, L. (2010, 19 janvier). *Conceptualizing educational practice: Knowing, Learning and Leadership*. Conférence présentée au Séminaire de la Chaire UNESCO de Pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Taylor, L., & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 139-167). Sterling, VA: Stylus.
- Tigelaar, D. E. H. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. University of Maastricht, Maastricht.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30(5), 595-610.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.
- Wouters, P., Frenay, M., & Noël, B. (2010). Le dossier d'enseignement... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? In L. Paquay, P. Wouters, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* Bruxelles: De Boeck.
- Wright, W. A., Knight, P. T., & Pomerleau, N. (1999). Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 24(2), 89-103.