

Les cahiers de l'Idip

n°1

L'art et la manière

Bilan de la première année d'activités de l'Idip

De septembre 2013 à juillet 2014

Nicole Rege Colet

Avec la collaboration de
Stéphanie Charvieux, Marion Gaudenzi,
Christian Sauter, Alice Ullmann,
Stella Vonie, Simon Zingaretti

Octobre 2014



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



L'art et la manière
Bilan de la première année d'activités de l'Idip

Table des matières

Introduction	3
Une mission au service de l'innovation et du développement pédagogiques	5
Les missions de l'Idip.....	5
Les axes d'intervention	5
L'organisation de l'Idip.....	6
La chronologie du démarrage de l'équipe	6
La stratégie de communication	8
Le développement professionnel des enseignants universitaires.....	10
Les trois étapes de développement.....	10
Les leviers du développement professionnel	11
Les principes à la base de l'offre de formation de l'Idip.....	11
L'offre de formation 2013-2014	13
Les inscriptions 2013-2014	14
Le profil des participants aux ateliers	15
L'évaluation des ateliers par les participants.....	16
Un questionnaire sur mesure	16
Le recueil des données.....	17
L'analyse des données	17
L'interprétation des données.....	17
Une première enquête de suivi auprès des participants.....	20
La méthode d'enquête.....	20
Les questionnaires	20
L'administration et les taux de réponses.....	20
Les premiers résultats : l'expérience et l'auto-perception	21
Les repères théoriques mobilisés	23
Les applications pratiques développées.....	24
Quelles articulations entre conceptions et approches ?	25
L'inauguration de l'Idip	27
Conclusion.....	30
Références bibliographiques	32
Annexe 1 : Offre de formation 2013-2014.....	33
Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête de suivi du printemps 2014	35

Introduction

Le lundi 2 juin 2014, l'Idip célébrait en grande pompe l'inauguration officielle de ses locaux, rue de l'Académie à Strasbourg. En avant-première des discours officiels, des réjouissances institutionnelles et des festivités gourmandes, s'est tenu un « atelier prestige » afin que les curieux puissent venir vivre - sans jeu de mots - une expérience idipienne.

L'Idip est une structure de soutien au développement de la pédagogie universitaire et, parmi ses missions, celle de former aux pratiques pédagogiques innovantes figure en bonne place. Or, en matière de formation à la pédagogie universitaire, il faut le reconnaître, il y a bien l'art et la manière ! Les personnes sollicitées pour donner corps au projet d'une maison de la pédagogie à l'Université de Strasbourg ont été invitées à innover afin d'éveiller chez les enseignants et étudiants le plaisir d'enseigner et d'apprendre : sacrée mission, mais, ô combien, passionnante. L'atelier prestige avait précisément pour but d'expliquer à la communauté universitaire notre art et notre manière, et de faire vivre aux curieux une expérience de réflexion et de partage autour du développement et de l'innovation pédagogiques. Incarner cet « art et la manière » est crucial pour faire comprendre notre travail et notre approche vis-à-vis de l'innovation pédagogique.

L'événement du 2 juin 2014 a aussi été une formidable opportunité pour faire le bilan de la première année d'activités de l'Idip : les réussites, les effets, les leçons tirées, les observations quant aux changements en cours sur le plan des pratiques pédagogiques. Qu'est-ce qui favorise le changement ? Ou, au contraire, le freine ? Qu'est-ce qui met en mouvement les enseignants, les étudiants et les équipes pédagogiques ? Comment dépasser les obstacles ? **Comment** composer avec les contraintes ? En somme, que savons-nous de l'impact de l'Idip après une première année de travail ?

Ces questions ont souligné l'importance de la communication pour faire connaître l'Idip. De là est née l'idée de créer une collection, les *Cahiers de l'Idip*, pour rendre compte des expériences menées et des résultats observés. Les cahiers de l'Idip n'ont pas pour vocation l'autoglorification de l'Idip, même si le premier numéro évoque la mise en place de l'Idip et la mise en mouvement d'un groupe d'enseignants intéressés par les questions pédagogiques. L'Idip propose d'éditer régulièrement ces cahiers pour valoriser les expériences menées en faveur du développement et de l'innovation pédagogiques au sein de l'Université de Strasbourg. Au gré des rencontres faites la première année, nous avons découvert plusieurs projets innovants, petits ou grands, des enseignants et des équipes engagés, des étudiants motivés et un contexte favorable au changement. A cela s'ajoute que de nombreux enseignants nous ont fait part de leur souhait de pouvoir « publier » quelque chose sur leurs expériences, sans nécessairement se soumettre aux exigences d'une publication scientifique dans une revue classée à comité de lecture. Rendre visible ces projets, les valoriser, et offrir un espace pour les faire connaître est au cœur de notre mission. Voici notre proposition pour concrétiser cette intention partagée par tous.

Pour ce premier numéro, nous nous sommes soumis à l'exercice du compte rendu de pratiques, un genre très répandu dans les sciences de l'éducation. Ici, nous l'utilisons comme une possibilité parmi d'autres de faire un retour d'expérience. Or, il ne s'agit pas simplement de se raconter ; il s'agit surtout de documenter une situation et d'expliquer comment et à partir de quelles données nous avançons des pistes de réflexion et proposons des actions. Quelles sont nos références théoriques et conceptuelles ? Quels sont les filtres que nous utilisons pour interroger le réel et observer un quotidien fait d'enseignants qui enseignent et se développent et d'étudiants qui apprennent et se développent eux aussi ? Quelles informations récoltons-nous ? Comment les exploiter pour alimenter les réflexions et guider les actions ?

L'histoire ainsi racontée commence par rappeler le contexte et ce qu'est l'Idip, sa mission envers les enseignants pour les soutenir dans le développement de leurs pratiques pédagogiques. Ceci nous amène à préciser notre vision du développement professionnel des enseignants et les principes qui

guident la construction de l'offre de formation de l'Idip. S'ensuit une présentation de l'offre de formation telle que réalisée en 2013-2014. Les deux sections suivantes présentent, en premier, les résultats de l'évaluation des ateliers auprès des participants et, en second, les résultats d'une enquête de suivi réalisée à la fin des formations. L'offre de formation, les résultats des évaluations et les premiers résultats de l'enquête ont fait l'objet d'une première communication dans le cadre du 28^{ème} congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) qui s'est tenu à Mons en mai 2014. La communication a ensuite donné lieu à une publication dans les actes. Cette publication a ensuite été reprise et étayée pour ce premier numéro des cahiers de l'Idip. Pour conclure, nous reviendrons sur l'inauguration du 2 juin 2014 pour évoquer les résultats de l'atelier prestige et les nouveautés prévues pour la deuxième année.

Une mission au service de l'innovation et du développement pédagogiques

Dès 2007, l'idée de doter l'Université de Strasbourg d'une structure dédiée à la promotion et au développement de la pédagogie universitaire commence à germer. Des initiatives sont prises comme celle d'organiser des séminaires pour discuter des nouvelles orientations de l'enseignement universitaire, pour explorer de nouvelles approches pédagogiques et, finalement, pour examiner l'intérêt de mettre en place une unité de soutien à l'enseignement et aux pratiques pédagogiques. Les premiers ateliers de pédagogie universitaire jaillissent entre 2010 et 2012 et sont animés par des conseillers pédagogiques expérimentés à l'œuvre dans des universités francophones. Peu à peu prend forme un projet, celui de créer une maison de la pédagogie. L'idée est discutée et disputée. La Maison de la pédagogie suscite de l'intérêt et en même temps provoque des réserves. Il n'en demeure pas moins que les graines sont semées et que la maturation peut commencer.

Le principe de créer une structure de soutien au développement de l'enseignement et des pratiques pédagogiques est acquis, restait à le concrétiser. C'est le Programme Investissements d'Avenir, initié en 2011, dont l'Université de Strasbourg sera lauréate qui en fournit l'occasion. Dans le cadre de son Initiative d'Excellence (IdEx), l'Université de Strasbourg présente un dossier qui vise à mettre en œuvre un ensemble de projets guidés par une stratégie d'avenir cohérente et responsable. Elle ambitionne de mettre en œuvre des instruments innovants, tant dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation, contribuant à renforcer la notoriété, la visibilité et l'attractivité du campus strasbourgeois, notamment au plan international. Parmi les instruments retenus pour promouvoir l'excellence de la formation, se trouve un institut de l'innovation pédagogique. C'est ce projet qui est à l'origine de la création de l'Idip.

Les missions de l'Idip

Mise en route à partir de février 2013, l'Idip se place d'emblée en outil incitatif d'accompagnement et de soutien au développement et à l'innovation pédagogiques de manière à changer progressivement et durablement les pratiques pédagogiques au sein de l'Université de Strasbourg. Plus précisément, il cible :

- La formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie universitaire ;
- L'accompagnement des enseignants dans la réalisation de leurs initiatives et projets pédagogiques ;
- La recherche sur les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des étudiants ;
- La gestion et la conduite du changement dans l'enseignement et dans les pratiques pédagogiques au sein de l'Université de Strasbourg.

Les axes d'intervention

Pour atteindre ses cibles, l'Idip propose trois axes d'interventions :

1. La **formation** comprenant des activités variées, flexibles et modulables qui portent sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire ;
2. Le **conseil-accompagnement** comprenant des activités de conseil, de consultation et/ou de coaching à l'intention des enseignants et des équipes pédagogiques pour les soutenir dans leurs initiatives et pratiques pédagogiques ;
3. La **recherche** orientée vers la recherche appliquée ou recherche évaluative sur les pratiques d'enseignement à l'université et leur(s) impact(s) sur les apprentissages des étudiants.

L'organisation de l'Idip

Au cours de la première année, il a fallu définir la place de l'Idip au sein de l'Université de Strasbourg et en organiser le fonctionnement. Plusieurs scénarios ont été examinés pour privilégier la transversalité du projet dans le respect des règles de fonctionnement institutionnel tout en veillant à donner suffisamment de flexibilité pour permettre à l'Idip d'atteindre ses objectifs. Au terme des réflexions, l'Idip est considéré comme une mission et, pour la phase pilote de démarrage (2013-2015), il est rattaché à la vice-présidence formation initiale et continue avec un lien avec le vice-président délégué aux Investissements d'avenir dont dépend son financement.

L'équipe au complet comprend un directeur, un assistant de direction, un chargé de communication et quatre conseillers pédagogiques (figure 1).

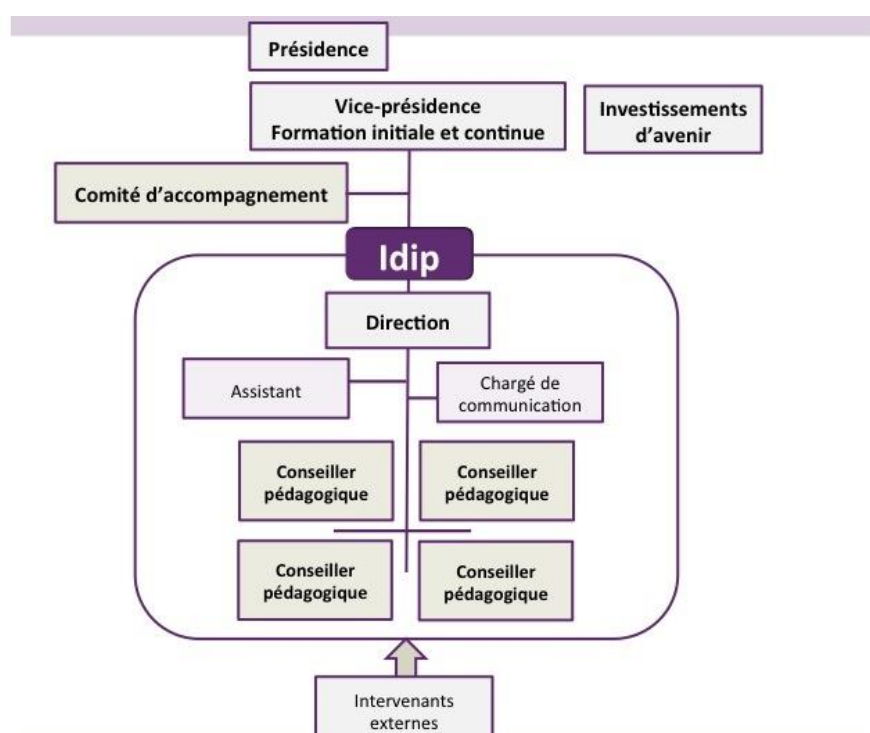


Figure 1 : Organisation générale de l'Idip.

L'organisation et le fonctionnement de l'Idip sont consignés dans un document interne produit en septembre 2014 sur la base du fonctionnement mis en place pendant la première année d'activités. L'organisation prévoit la création d'un comité d'accompagnement pour secondier l'Idip dans la réalisation de son programme d'activités. Le comité d'accompagnement a aussi pour fonction de mobiliser les composantes et les services de manière à favoriser la transversalité et une dynamique partenariale autour des prestations et activités assurées par l'Idip. Le comité d'accompagnement se mettra au travail pendant l'automne 2014 avec pour premier objectif de mieux faire connaître l'existence de l'Idip, la nature de ses interventions et les ressources à disposition.

La chronologie du démarrage de l'équipe

L'équipe de l'Idip a été constituée à partir de septembre 2013 avec une arrivée progressive des différentes compétences nécessaires pour réaliser le programme d'activités. La première conseillère pédagogique, Stella Vonie, a été recrutée en septembre 2013 pour la mise en place de la première édition de l'offre de formation en pédagogie universitaire.

L'assistante de direction, Isabelle Arnould, est arrivée en novembre 2013 pour aider, dans un premier temps, à la mise en place de la structure et de son organisation. Elle a notamment été en charge de l'aménagement et de l'installation de l'Idip dans ses locaux, rue de l'Académie à partir de février 2014. A cela s'ajoutait l'instauration de toutes les procédures administratives nécessaires pour fonctionner au quotidien et conformément aux règles de fonctionnement général de l'Université de Strasbourg ; un défi pour une structure qui n'avait pas encore d'existence formelle et dont les modalités de financement différaient. Outre le travail administratif, après la phase de démarrage, le poste d'assistante prévoit des responsabilités dans l'organisation d'événements scientifiques (colloques, journées scientifiques) et une assistance pour le travail éditorial pris en charge par l'Idip dont RİPES (Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur) et la collection sciences de l'éducation Exploration chez l'éditeur Peter Lang.

Le recrutement des trois autres conseillers pédagogiques s'est déroulé entre novembre et décembre 2013. Pour les trois postes, nous avons reçu 153 candidatures et 19 personnes ont été convoquées pour un entretien mené en collaboration avec les services des ressources humaines et le directeur exécutif de la Mission Investissements d'Avenir. Seules les personnes répondant aux critères minimaux ont été invitées à l'entretien. Auparavant, elles devaient remettre un document présentant des propositions d'actions concrètes alignées sur le plan de développement stratégique de l'Idip qui leur avait été remis en même temps que la convocation. Ces documents ont permis de vérifier si les candidats avaient compris la nature innovante et expérimentale de l'Idip et s'ils étaient en mesure de contribuer au projet. A l'issue des entretiens, Marion Gaudenzi, Christian Sauter et Simon Zingaretti ont été invités à rejoindre l'Idip à temps plein: Marion Gaudenzi et Simon Zingaretti ont commencé en février 2014, au moment de prendre possession des locaux, et Christian Sauter en juin 2013.

La nécessité d'élaborer une stratégie de communication s'est rapidement manifestée. Pour y répondre efficacement et professionnellement, il a été décidé de recourir aux services d'un spécialiste de la communication à hauteur d'un poste à temps partiel équivalent à un 20%. Une mutualisation de compétences au bénéfice des projets IdEx et de l'Idip a permis à Alice Ullmann de consacrer 20% de son activité, soit une journée par semaine, au développement et à la mise en œuvre de la communication de l'Idip.

L'équipe au complet comprend 7 personnes (6,2 ETP). Un premier changement est intervenu au sein de l'équipe en septembre 2014 avec le départ d'Isabelle Arnould. Initialement engagée à 100%, elle souhaitait réduire son temps de travail et se concentrer sur les tâches administratives et de gestion. Elle a pu bénéficier d'une mobilité interne et se voir proposer un autre poste correspondant à sa demande. En remplacement, une nouvelle assistante de direction, Stéphanie Charvieux, avec une expérience confirmée dans l'organisation d'événements scientifiques et dans l'édition a été engagée à plein temps dès septembre 2014.

Pendant l'année 2013-2014, l'Idip a fait appel à des intervenants externes pour assurer l'animation de certains ateliers. Ainsi, trois collègues d'universités françaises (universités de Bourgogne et de Grenoble) et un collègue d'une haute école suisse sont venus partager leurs expériences dans le domaine du développement et de l'innovation pédagogiques.

Etant donné le caractère innovant et expérimental de l'Idip, l'équipe a mis en place un suivi de son travail et des tâches accomplies. Ainsi, chaque membre a procédé à un relevé hebdomadaire des heures de travail effectives en indiquant la répartition du travail selon quatre catégories : 1) la gestion et les tâches administratives ; 2) les activités de formation (préparation et animation) ; 3) le conseil-accompagnement auprès des enseignants et des équipes pédagogiques, et 4) les activités de recherche (enquêtes par questionnaire, entretiens de recherche, analyse de données) et de valorisation des résultats (publications, travail éditorial, évaluations externes de projets, conférences et communications scientifiques).

Afin de mesurer la répartition de la charge globale de travail, une analyse a été faite pour une période de 4 mois, de février à mai 2014.

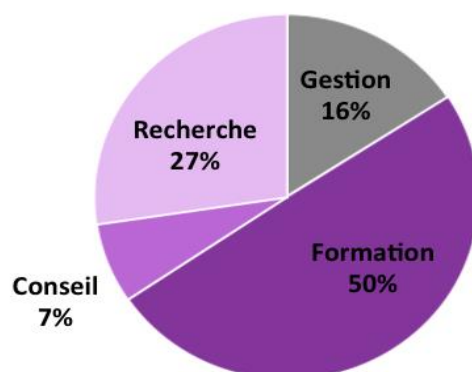


Figure 2 : Répartition de la charge de travail sur les quatre catégories de février à mai 2014.

La figure 2 montre que, pour la période observée, 50% du temps de travail a été consacré à l'organisation et à la conduite de l'offre de formation. Ceci reflète bien la priorité pour 2013-2014 de mettre en place une offre de formation complète et de répondre aux besoins de formation exprimés par les enseignants. Les activités de gestion représentent 16% de la charge de travail, un taux plutôt faible considérant les efforts initiaux pour mettre en place l'Idip et le faire connaître. Pendant la période observée, 27% du travail a été consacré à de la recherche. Ce taux plutôt élevé s'explique facilement : à cette époque, l'Idip menait une enquête auprès des participants et en présentait les premiers résultats au congrès de l'AIPU. Pendant cette période, seuls 7% du temps de travail a été consacré au conseil et à l'accompagnement et cette valeur, plutôt basse, nous a interpellé.

Le conseil-accompagnement est considéré comme extrêmement important pour s'assurer que les enseignants puissent expérimenter et mettre en œuvre les principes vus pendant les ateliers. En d'autres mots, le conseil-accompagnement fait office de « service après-vente » de la formation. Convaincus de l'importance du conseil-accompagnement, nous nous sommes donnés comme objectif pour 2014-2015 d'atteindre un taux de 15% de la charge de travail consacrée au conseil-accompagnement. Cela implique de diminuer le temps dédié aux autres catégories. Ainsi, les cibles pour 2014-2015 sont : 45% pour la formation, 15% pour la gestion, 15% pour le conseil-accompagnement et 25% pour la recherche. Bien entendu, nous continuons à faire nos relevés hebdomadaires des heures effectives et de leur répartition selon les quatre catégories, d'une part, pour réguler la charge de travail et, d'autre part, pour observer les pics de travail et prévenir la surcharge.

La stratégie de communication

Abordons, dès maintenant, la synthèse des actions menées pour la concrétisation de la stratégie de communication de l'Idip. Nous avons d'abord déterminé un plan de communication indiquant nos objectifs, définissant nos messages et délimitant nos moyens. La toute première étape a été de définir notre premier objectif de communication, soit de faire connaître l'Idip, après avoir identifié les cibles que nous souhaitions sensibiliser et avant de réfléchir à la formulation du message que nous voulions véhiculer. Aux questions « que souhaitions-nous dire et affirmer auprès de nos différentes cibles ? » ou « sur quel ton souhaitions-nous faire passer notre message ? », le choix d'une seule idée forte s'est imposé comme une évidence pour résumer de façon percutante le positionnement de l'Idip.

Ainsi, est née la *base line* « L'art et la manière » pour transmettre un message porteur de sens et traduire l'Idip dans le style rédactionnel illustrant l'esprit de la structure. Prenant la forme d'un planning pour assurer une vue claire des différents outils à mettre en place, le plan de

communication a permis de répertorier les actions à réaliser, leur périodicité, le temps à y consacrer, la durée de réalisation de chaque action, les personnes ressources à mobiliser au sein de l'Idip et/ou à l'extérieur.

Elément phare en termes de communication visuelle car présent sur tous les supports de communication de la structure, le logotype de l'Idip a été pensé et conçu comme une priorité et en réfléchissant à la symbolique des formes et des couleurs.

Support de communication destiné à une présentation générale de l'Idip, la conception-rédaction-crédation d'une plaquette institutionnelle de la structure s'est vite inscrite comme une nécessité. Devant être à l'image de l'Idip, synthétique et originale, il a été convenu que la plaquette institutionnelle de l'Idip serait un outil souple dont le format et la mécanique feraient l'objet d'une approche créative en jouant notamment sur le type de papier utilisé, le pliage, les vernis et les découpes. En plus d'être belle, la plaquette de l'Idip est pratique ! Comme pour joindre l'utile à l'agréable, le document a été conçu pour contenir dépliants décrivant l'offre de formation, calendriers des ateliers, fiches produits, cartes de visite, etc., tel un kit de communication institutionnelle aussi design que fonctionnel. Valorisant par son contenu rédactionnel, la plaquette institutionnelle l'est aussi par les visuels favorisant une perception positive de l'Idip. Préférable à l'utilisation de photos anonymes de banques d'images, un reportage photos a été réalisé par la photographe professionnelle rattachée au service communication de l'Université de Strasbourg, Catherine Schröder, afin de mettre en valeur la réalité de l'Idip et son équipe.

Une priorité en chassant une autre, nous nous sommes attelés à la création du site Internet de l'Idip, un outil conçu et adapté pour communiquer sur les initiatives et le dynamisme de l'Idip, pour renseigner par un accès permanent à l'information, pour rendre des services en ligne et faciliter les relations, pour favoriser l'interactivité.

Enfin, l'intégration d'une newsletter dans le plan de communication de l'Idip va nous permettre très prochainement de communiquer la vision de l'Idip en informant de la diversité des sujets sur lesquels la structure est sollicitée. Avant d'entrevoir une quelconque conception des articles, nous avons défini une ligne directrice pour cette lettre d'information afin que la rédaction proposée corresponde aux préoccupations et aux centres d'intérêt de nos lecteurs. En accordant un soin particulier à la maquette (mise en page, sommaire, titres, équilibre entre le rédactionnel et le visuel constitué d'illustrations et de photographies) pour une présentation attirante, le contenu rédactionnel de la lettre d'information de l'Idip reste axé autour d'une information de proximité, concrète et utile.

Le développement professionnel des enseignants universitaires

Comment les enseignants-chercheurs se développent-ils au titre d'enseignant sachant, par ailleurs, que l'enseignement supérieur est le seul ordre d'enseignement où il n'est pas requis de suivre une formation professionnelle pour pouvoir enseigner ? La réponse la plus fréquemment avancée consiste à dire que c'est en enseignant que l'on apprend à enseigner et plusieurs enquêtes auprès d'enseignants universitaires sur leurs parcours le confirment (par exemple, Knight, Tait & Yorke, 2006 ; Sharpe, 1994) : la formation informelle l'emporte toujours sur la formation formelle. Il y a différentes manières de décrire les parcours qui mènent à l'expertise professionnelle et les trajectoires qu'empruntent les enseignants pour se développer au titre d'enseignant (Rege Colet & Berthiaume, 2014). Nous commencerons par évoquer les étapes de développement, pour ensuite expliquer ce qui permet de passer d'un stade de développement à un autre. Nous concluons sur les principes pris en compte pour concevoir et dispenser l'offre de formation de l'Idip, principes à la fois basés sur la littérature scientifique portant sur le développement professionnel des enseignants universitaires et sur les nombreuses expériences menées dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les trois étapes de développement

La littérature anglophone sur le développement professionnel des enseignants universitaires (HEA, 2006) identifie trois stades de développement :

1. Le stade de l'enseignant novice qui correspond, en règle générale, aux trois premières années. Souvent décrite comme une phase de survie pendant laquelle l'enseignant fait ses premières expériences alors qu'il assume des responsabilités d'enseignement, ce stade correspond à une période au cours de laquelle chacun cherche à faire de son mieux, à maîtriser les savoirs à enseigner tout comme les différentes situations pédagogiques qu'il rencontre. L'enseignant débutant cherche à se constituer un répertoire avec les outils de base ;
2. Le stade de l'enseignant expérimenté se situe, approximativement, entre quatre et dix années d'expérience avec de grandes variations selon les personnes et les contextes. Ce second stade correspond à une phase de développement de l'identité professionnelle comme enseignant. Maîtrisant les fondamentaux de l'enseignement supérieur et disposant de quelques outils de base, l'enseignant se met en quête de son propre style et de ses préférences ;
3. Le stade de l'enseignant expert est atteint à partir d'environ dix années d'expérience d'enseignement. Lors de ce dernier stade, l'enseignant peut s'appuyer sur son expertise pour innover et partager ses expériences avec ses collègues. A ce titre, il devient une référence (par exemple, un enseignant exemplaire) ou un mentor dans son domaine de spécialisation susceptible d'accompagner les enseignants de son entourage, en particulier les novices.

L'Idip admet l'existence de ces trois stades de développement et la variabilité de la durée de chaque stade en fonction des personnes. Nous avons choisi de travailler en priorité avec les enseignants novices pour les aider à trouver, plus facilement ou plus rapidement, leur identité professionnelle afin qu'ils puissent se percevoir comme des enseignants expérimentés et quitter le stade de survie. Pour les enseignants plus avancés qui choisissent de fréquenter les ateliers, nous proposons de les accompagner dans la consolidation de leur identité d'enseignant et dans l'affirmation de leur style et de leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les leviers du développement professionnel

Frenay et Paquay (2011) ont identifié cinq dispositifs qui permettent de former les enseignants universitaires en pédagogie. Outre les activités et programmes de formations, ils reconnaissent l'intérêt de toutes les activités de conseil pédagogique sous des formes très variées, l'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants (EEE), la mise en place et l'utilisation des dossiers d'enseignement et, finalement, le recours à de la recherche appliquée sur ses pratiques d'enseignement, une démarche communément désignée par le terme de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Rege Colet & Fanghanel, 2014).

Plus récemment, Rege Colet et Berthiaume (2014) retiennent quatre axes d'interventions susceptibles d'aider les enseignants à se développer dans le domaine de l'enseignement supérieur :

1. La formation de courte ou longue durée, avec ou sans certification ;
2. Le conseil-accompagnement pédagogique individuel ou auprès d'équipes pédagogiques ;
3. L'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants (EEE) et les démarches qualité visant à améliorer l'enseignement et l'expérience formative des étudiants ;
4. La recherche appliquée (SoTL) sur les pratiques pédagogiques et sur les effets de l'innovation pédagogique.

L'Idip construit son programme d'activités autour de ces quatre axes d'interventions sachant qu'un seul axe ne permet pas, à lui seul, de soutenir les enseignants dans le développement de leur identité professionnelle. Dans le même ordre d'esprit, les enseignants peuvent privilégier des trajectoires très variées à l'intérieur de ces quatre axes au gré de leurs préférences et de leurs styles d'apprentissage. C'est pourquoi notre programme d'activités propose des actions autour de ces quatre leviers de développement professionnel et multiplie les possibilités de les articuler ou de les combiner.

Les principes à la base de l'offre de formation de l'Idip

Des formations qui réveillent le praticien réflexif qui sommeille en chacun et qui encouragent l'expérimentation pédagogique. Voilà l'esprit qui traverse l'offre de formation de l'Idip. Le but ultime est de (re-)trouver le plaisir d'enseigner et de se sentir bien dans son rôle d'enseignant et dans la relation avec ses étudiants. Pour cela, nous croyons qu'il est important que les enseignants identifient ce qui marche pour eux et pour leurs étudiants, qu'ils deviennent des observateurs avertis de leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire des praticiens réflexifs. L'autre condition à satisfaire pour se sentir bien dans son enseignement est de se sentir autorisé à expérimenter des choses nouvelles et à ouvrir le dialogue avec les étudiants.

Pour concevoir l'offre de formation, nous nous sommes appuyés sur plusieurs outils à commencer par le référentiel de compétences de l'enseignant universitaire de l'AIPU (Parmentier, 1999). Les ateliers de l'Idip visent à permettre aux enseignants de développer les dix macro-compétences figurant au référentiel de compétence. Chaque atelier spécifie les macro-compétences visées et les objectifs de formation qui contribuent à cette macro-compétence. En cela, les activités de formation ont été conçues selon une démarche compétence (Roegiers, 2012) conformément aux principes d'une approche-programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009).

L'Idip privilégie une approche psychopédagogique qui consiste à réfléchir ensemble sur les conditions de formation et d'enseignement ainsi que sur les pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en profondeur des étudiants. L'attention est résolument portée sur les apprentissages des étudiants et les effets de l'enseignement sur les apprentissages de manière à identifier ce que l'enseignant peut faire pour soutenir ses étudiants dans leurs apprentissages, dans leur motivation et dans leur persévérance aux études.

Les contenus des ateliers de formation ont pris appui sur les chapitres d'un ouvrage sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Chaque chapitre présente, pour le thème abordé, les principaux repères théoriques qui éclairent le sujet et des suggestions d'applications pratiques alignées sur ces mêmes repères théoriques. Ce sont ces repères théoriques qui ont été discutés dans les ateliers et ces applications pratiques qui ont été expérimentées. De plus, une attention a été portée à la cohérence entre les méthodes d'animation et les contenus abordés ; par exemple, travailler en groupe pour un atelier sur le travail en groupe, formuler des objectifs d'apprentissage pour ses enseignements, construire une grille d'évaluation critériée et demander à un collègue de faire un feed-back critique, mesurer sa propre motivation à suivre un atelier, faire un exercice de mémorisation pour observer l'efficacité des stratégies d'apprentissage. La primauté est donnée à l'expérience vécue collectivement pour ensuite y raccrocher des notions ou concepts qui éclairent ce qui marche ou ne marche pas en termes d'apprentissage. Le travail réflexif consiste à observer comment nos conceptions (façons de voir) de l'enseignement et de l'apprentissage façonnent nos approches (façons de faire) pédagogiques.

Pour ce qui concerne les modalités de travail et l'animation des ateliers, nous faisons une large place à la pratique réflexive - « réfléchir ensemble » - afin de favoriser la création de communautés de pratique pour rompre la solitude pédagogique des enseignants (Shulman, 1993) et soutenir l'émergence d'un collectif qui se reconnaît par sa culture pédagogique commune.

En résumé, à l'origine de l'offre de formation, nous trouvons une démarche par compétences orientée vers une bonne compréhension des conditions et mécanismes qui favorisent l'apprentissage en profondeur des étudiants. La formation vise la maîtrise des repères théoriques nécessaires pour développer des pratiques pédagogiques centrées sur les apprentissages des étudiants et se déroule dans un climat privilégiant le partage d'expériences et la réflexion en commun. Si tel était le projet des conseillers pédagogiques qui ont conçu cette offre de formation et animé les ateliers, qu'en est-il de sa réception auprès des bénéficiaires ? Le projet de formation et ses intentions ont-ils été perçus par les enseignants ? Et plus que tout, que savons-nous de l'atteinte de nos objectifs ? Les enseignants ont-ils pu consolider leurs repères théoriques et modifier leurs pratiques pédagogiques en faveur des apprentissages de leurs étudiants ?

L'analyse de la première édition de l'offre de formation de l'Idip a précisément pour but de fournir des éléments de réponses à nos premières questions.

L'offre de formation 2013-2014

La première édition de l'offre de formation de l'Idip se composait de deux cycles de formation, chacun dispensé une fois par semestre avec, en premier, un cycle dit de formation de base, et en second, un cycle thématique portant sur l'évaluation des apprentissages (Annexe 1).

La formation de base en pédagogie universitaire a pour objectif de répondre aux questions que les enseignants se posent à propos de leurs pratiques pédagogiques ; elle passe en revue les fondamentaux d'une approche de l'enseignement au service des apprentissages des étudiants. Elle s'adresse autant aux enseignants novices qu'aux enseignants plus expérimentés désirant consolider leurs pratiques d'enseignement. Le cycle a donné lieu à 13 ateliers au premier semestre et à 17 au second, chaque atelier se référant à un chapitre de l'ouvrage de référence sur la pédagogie de l'enseignement supérieur (Berthiaume & Rege Colet, 2014). Précisons que cet ouvrage a été écrit par des conseillers pédagogiques expérimentés à l'intention des enseignants qui s'interrogent sur comment développer leurs enseignements. Il n'y avait pas besoin de lire le chapitre avant de venir à l'atelier correspondant. Les ateliers sont conçus pour découvrir les repères théoriques et expérimenter les applications pratiques. La lecture du chapitre est recommandée après l'atelier pour approfondir et revenir sur les notions abordées en atelier. Pour la formation de base en pédagogie universitaire la démarche est résolument inductive et à l'écoute des enseignants. Le plus souvent il s'agit de confirmer des intuitions et de mettre les bons mots sur les observations rapportées par les enseignants pour qu'ils prennent conscience de leurs conceptions et de leurs approches pédagogiques. Puisque la démarche vise une clarification des intentions pédagogiques, elle peut se résumer ainsi : de l'intuition à l'intention.

Le cycle thématique sur l'évaluation des apprentissages a été organisé pour faciliter la mise en place de l'évaluation continue intégrée (ECI) qui, après une première année pilote dans la Faculté des sciences de la vie, entrait dans une phase de généralisation pendant deux années universitaires, 2013-2014 et 2014-2015. La formation vise à répondre aux questions qui se posent au moment de mettre en place le contrôle continu, à discuter des problèmes rencontrés et à outiller les enseignants pour réformer leur manière d'évaluer et mettre l'évaluation au service des apprentissages des étudiants. Le cycle aborde, entre autres, des thèmes tels que l'objectivité dans la notation, la construction de grilles d'évaluation et le feed-back aux étudiants. Conçu autour de travaux pratiques, chaque atelier propose aux enseignants de travailler leurs propres outils d'évaluation ou de faire des exercices pour se familiariser avec les techniques présentées. Sept ateliers ont eu lieu au premier semestre et huit au deuxième.

Lors du second semestre, les ateliers les plus demandés ont été réitérés sous forme d'un troisième cycle intitulé les reprises du printemps 2014. L'idée était de redonner les ateliers portant sur les thèmes les plus plébiscités tels que la motivation, les objectifs d'apprentissage, le travail en groupe, les stratégies d'apprentissage, les méthodes d'enseignement ou encore les grilles d'évaluation, et de permettre à ceux qui n'avaient pas pu participer aux deux précédentes éditions d'être présents.

Le format des ateliers est d'une demi-journée (matin ou après-midi) avec une durée de 3h30. La capacité maximale de participants avait été fixée à 25 personnes. Les inscriptions ont été ouvertes à toute personne ayant une responsabilité d'enseignement au sein de l'Université de Strasbourg et, très rapidement, nous avons également accueilli des personnes aux fonctions et responsabilités de soutien à l'enseignement et/ou à l'innovation pédagogique. Les ateliers sont gratuits et les participants reçoivent une attestation au terme de l'atelier. Au second semestre, les ateliers ont également été proposés aux doctorants qui peuvent les faire valoir dans le cadre des heures de formations transversales de leur formation doctorale.

Les premiers ateliers se sont tenus au 15^{ème} étage de la Tour de chimie, un symbole fort du campus central de l'Université de Strasbourg, permettant de réunir les enseignants dans un cadre propice

pour prendre de la hauteur par rapport à leurs pratiques et les analyser. Ce n'est qu'au printemps 2014 que l'équipe de l'Idip a pu investir sa salle de formation dans ses nouveaux locaux.

Dans le souci de développer notre notoriété tout en diffusant l'esprit Idip, nous avons décidé de maintenir tous les ateliers de la première édition indépendamment du nombre d'inscrits. Au fur et à mesure que l'équipe de conseillers pédagogiques se mettait en place, la co-animation des ateliers a été plébiscitée. Trois ateliers ont été donnés par des collègues d'autres universités sur des thèmes spécifiques.

Au total, au cours de l'année universitaire 2013-2014, l'Idip a dispensé 45 ateliers qui ont été fréquentés par 207 personnes.

Les inscriptions 2013-2014

Les 207 personnes se sont inscrites à plusieurs ateliers portant à un total de 928 le nombre d'inscriptions enregistrées pendant l'année 2013-2014 (figure 3). Le nombre d'inscriptions a nettement augmenté lors du deuxième semestre. La mise en ligne du site Internet au début du deuxième semestre, facilitant ainsi l'accès aux informations relatives aux ateliers et aux inscriptions, explique en partie cette augmentation. C'est aussi à cette même époque que la formation a été ouverte aux doctorants qui peuvent valider les ateliers comme modules transversaux dans le cadre de leur école doctorale.

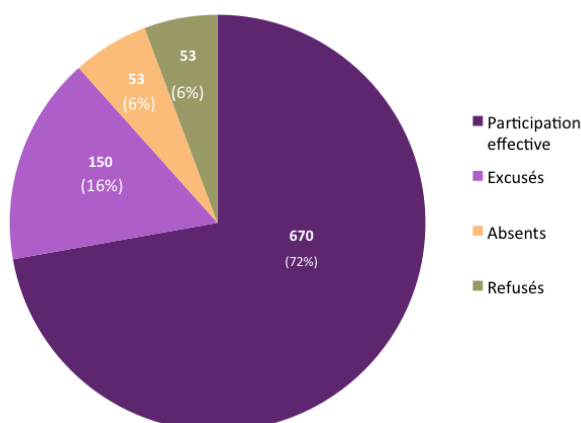


Figure 3. Répartition de la participation effective.

L'afflux d'inscriptions nous a contraints à refuser des inscriptions par manque de place. La répartition entre les participations effectives et les personnes absentes lors des ateliers montre que seuls 6% des inscrits ne se sont pas présentés à un atelier sans prévenir. Ce faible taux d'absentéisme sans justification est à considérer comme un indicateur de l'intérêt et de l'engagement des participants vis-à-vis de la formation. Ailleurs, ce taux peut atteindre 20%.

L'analyse de la répartition des inscriptions par cycle et par semestre montre que c'est la formation de base qui a été la plus fréquentée. Ce choix en faveur de la formation de base reflète sans doute les besoins jugés les plus importants pour développer ses pratiques pédagogiques. Peut-on en déduire une stratégie plus ou moins explicite de s'engager dans un parcours de développement professionnel ?

La plupart des participants font entre un et deux ateliers. Cependant, un groupe d'enseignants a suivi de manière régulière l'un ou l'autre des cycles de formation, fréquentant entre trois et six ateliers. Ces enseignants assidus représentent 15% des participants aux ateliers.

Le profil des participants aux ateliers

L'Idip s'est donné comme public cible les personnes en début de carrière enseignante, plus proches du stade de novice que d'expert, c'est-à-dire se trouvant dans les premiers échelons administratifs de la carrière universitaire. L'analyse des profils des participants (figure 4) montre que ce public cible est atteint. En effet, les doctorants, les enseignants (selon notre classification, toute personne ayant une charge d'enseignement à l'université sans être ni doctorant, ni maître de conférences, ni professeur, ni formateur) et les maîtres de conférences sont les plus représentés (82% des participants). Les participants sont majoritairement (55%) issus des sciences humaines et sociales.

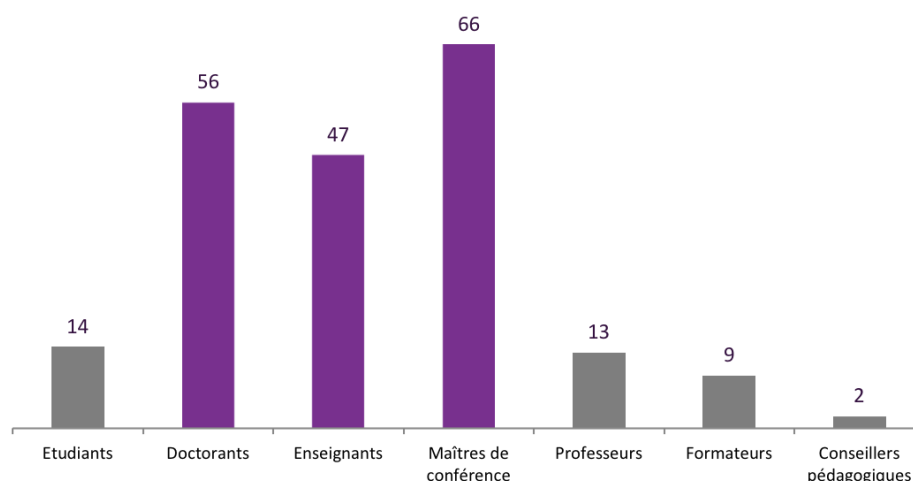


Figure 4. Statuts des participants.

Nous considérons que ce groupe de 207 personnes ayant participé à une activité de formation en pédagogie universitaire lors de notre première édition est à prendre comme un succès notable. Bien entendu, il représente une petite fraction des 5'000 enseignants de l'Université de Strasbourg (4%). En valeur absolue, en revanche, ce nombre est plus important que celui observé dans les universités belges ou suisses lors du démarrage de leurs formations en pédagogie universitaire avec des effectifs qui tournaient autour de 45 personnes la première année pour une même population de référence (entre 5'000 et 9'000 enseignants).

Si la communication autour de l'existence des ateliers reste difficile – *Comment atteindre le public cible ? Comment les informer avec des moyens précaires ?* – les ateliers répondent manifestement à des besoins et attirent des personnes intéressées à développer et à renouveler leurs pratiques pédagogiques. Le bouche-à-oreille a fait le reste : les curieux des débuts en sont venus à constituer un groupe de fidèles devenus, depuis, les premiers ambassadeurs de l'Idip.

L'évaluation des ateliers par les participants

A la fin de chaque atelier, un questionnaire d'évaluation a été remis aux participants afin qu'ils puissent s'exprimer sur l'atelier qu'ils venaient de vivre. Que tiraient-ils de la demi-journée de formation et de partage d'expérience ? L'objectif de notre démarche était de vérifier que les attentes des participants aux ateliers coïncidaient avec nos intentions de formateurs et de réduire les éventuels décalages qui auraient pu surgir comme, par exemple, un excès de théorie incompréhensible, une absence d'outils pratiques ou pas assez de temps pour les interactions.

Un questionnaire sur mesure

Pour évaluer les ateliers, nous avons choisi de recourir à l'administration d'un questionnaire papier, non pas pour recueillir le degré de satisfaction générale des participants par rapport au moment vécu, mais plutôt pour cerner leurs impressions à chaud quant à leur expérience formative et les bénéfices perçus pour leurs pratiques pédagogiques.

 Questionnaire d'évaluation Mardi, 1 ^{er} avril 2014						
Les résultats de ce questionnaire seront utiles pour adapter nos ateliers en fonction de vos besoins et intérêts. Donnez ainsi librement votre opinion personnelle.						
Cochez la case qui correspond à votre réponse à chacun des énoncés.		total désaccord	plutôt désaccord	plutôt accord	total accord	Sans avis
1. Le module présente un équilibre satisfaisant entre repères théoriques et applications pratiques		☐	☐	☐	☐	☐
2. Les modalités de travail favorisent les échanges et les partages		☐	☐	☐	☐	☐
3. Le module contribue à la réflexion sur les pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages des étudiants		☐	☐	☐	☐	☐
4. La documentation mise à disposition complète bien le module en proposant des pistes concrètes pour aller plus loin		☐	☐	☐	☐	☐
5. De manière générale, le module est utile pour développer mes enseignements.		☐	☐	☐	☐	☐
Et de manière plus spécifique, ce module m'a permis de :						
6. Comprendre le fonctionnement de la motivation du point de vue de la psychologie		☐	☐	☐	☐	☐
7. Identifier ce que je peux faire pour renforcer la motivation de mes étudiants		☐	☐	☐	☐	☐
N'hésitez pas à commenter ici vos réponses aux questions fermées						

IDIP/mars2014

Figure 5. Questionnaire d'évaluation.

Le questionnaire se compose de trois parties :

1. Une partie identique à tous les ateliers avec cinq items fermés sous forme d'énoncés positifs pour recueillir la perception des participants quant à 1) l'équilibre entre les repères théoriques et les applications pratiques, 2) la qualité des échanges, 3) la réflexion sur les pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages des étudiants, 4) la documentation mise à disposition ainsi que 5) l'utilité du module pour développer ses enseignements ;

2. Un à trois énoncés différents pour chaque atelier correspondant aux objectifs de formation spécifiques de l'atelier. Ces énoncés reprennent les repères théoriques et les applications pratiques abordés lors de l'atelier. Dans le cadre, par exemple, de l'atelier sur la motivation cité à la figure 5, il s'agit de savoir, d'une part, si l'enseignant a compris le fonctionnement de la motivation du point de vue de la psychologie cognitive et, d'autre part, s'il est capable d'identifier ce qu'il peut faire pour renforcer la motivation de ses étudiants ;
3. Une rubrique pour les commentaires libres des participants et leurs prises de position aux items précédents.

Pour les deux premières parties, les enseignants devaient se positionner sur une échelle à quatre niveaux pour signifier leur degré d'accord avec l'énoncé proposé: 1) total désaccord, 2) plutôt désaccord, 3) plutôt accord, 4) total accord et sans avis.

Nous avons demandé aux enseignants de répondre au questionnaire sur place à la fin de chaque atelier. Pour l'ensemble des ateliers de la première édition, nous avons enregistré un taux de réponse global de 80%.

Le recueil des données

Sur 45 ateliers proposés, 41 ont donné lieu à une évaluation. Les quatre qui manquent le sont en raison du manque de temps en fin d'atelier ou du nombre insuffisant de participants à la fin de la session (une à deux personnes). A chaque fois, nous avons immédiatement mis en forme les questionnaires pour en prendre connaissance et procéder, le cas échéant, aux premiers ajustements soit pour le prochain atelier dans le cycle de formation, soit pour la seconde édition du même atelier. Ainsi, cette démarche d'évaluation formative nous a amené à réduire les apports théoriques quand ils étaient trop denses et noyaient les enseignants et à introduire plus de mises en situation ou d'exercices en début d'atelier. Le besoin d'expérimenter des choses et de partager ses propres expériences était manifeste. Tout au long du déploiement des deux cycles de formation, nous avons exploité les commentaires des participants qui n'ont pas hésité à nous faire part de leur satisfaction mais aussi de suggestions pour améliorer nos ateliers.

L'analyse plus détaillée des items fermés qui suit porte sur les évaluations où le nombre de répondants est supérieur ou égal à 10, ce qui est le cas pour 33 ateliers tous cycles et semestres confondus.

L'analyse des données

Pour l'analyse des données nous avons recouru au principe de l'indice d'accord qui est souvent utilisé pour le traitement de données avec des échelles ordinales. L'indice se calcule de la manière suivante :

$$\text{Indice} = \frac{\text{Somme [Total accord]} + \text{somme [Accord]}}{\text{Somme totale} - \text{Sans avis}}$$

L'indice prend une valeur entre 0 et 1 ; plus la valeur est proche de 1 plus les participants sont en accord avec l'énoncé. L'indice peut ensuite être traité comme une variable quantitative.

L'interprétation des données

Dans un premier temps, nous avons cherché à mettre en évidence la perception générale des ateliers par les participants (figure 6). Les valeurs de l'indice indiquent, selon les répondants, que les modalités de travail favorisent les échanges et le partage, que les ateliers contribuent à la réflexion sur les pratiques pédagogiques en faveur des apprentissages des étudiants et qu'ils leur sont utiles pour développer leurs pratiques pédagogiques.

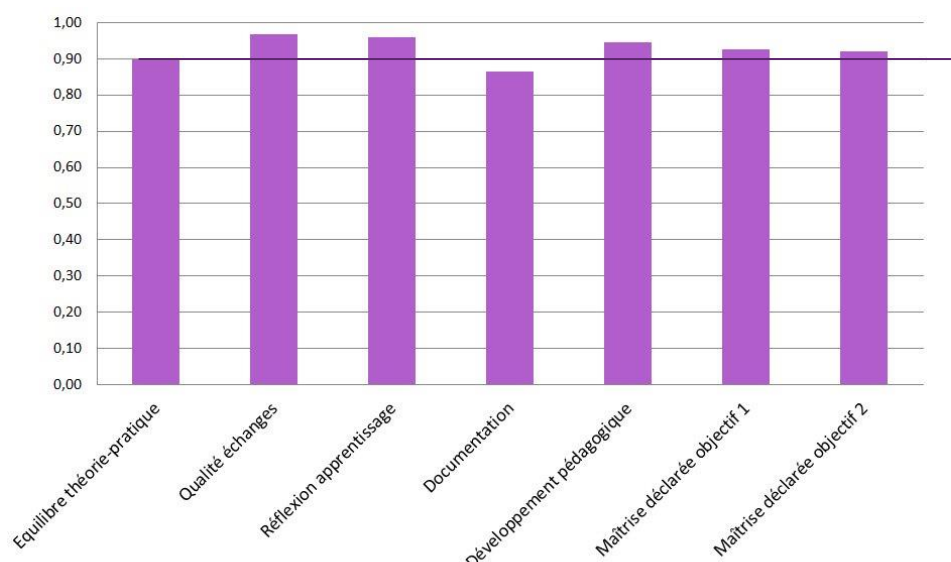


Figure 6. Perception générale des participants semestres et cycles confondus.

Compte tenu des scores très élevés à l'indice, selon une procédure souvent appliquée, nous avons décidé de fixer le seuil d'acceptabilité à 0,90 pour nous focaliser, ensuite, sur les énoncés qui se situent en-dessous de ce seuil. Il y en a deux : la documentation et l'équilibre théorie-pratique. Pour en savoir plus et pour formuler des hypothèses quant aux valeurs observées, nous avons choisi de nous concentrer sur les ateliers de la formation de base au premier semestre (figure 7) et au second semestre (figure 8). Nous avons affiné l'analyse en calculant la tendance générale, soit la moyenne des indices obtenus pour chaque énoncé et chaque atelier (ligne rouge) et en indiquant, par des points bleus, les scores obtenus pour chaque énoncé et pour chaque atelier. Cette représentation permet d'observer la variation autour de la valeur centrale (moyenne) puisque le calcul de l'écart-type n'est pas informatif au regard des petits effectifs.

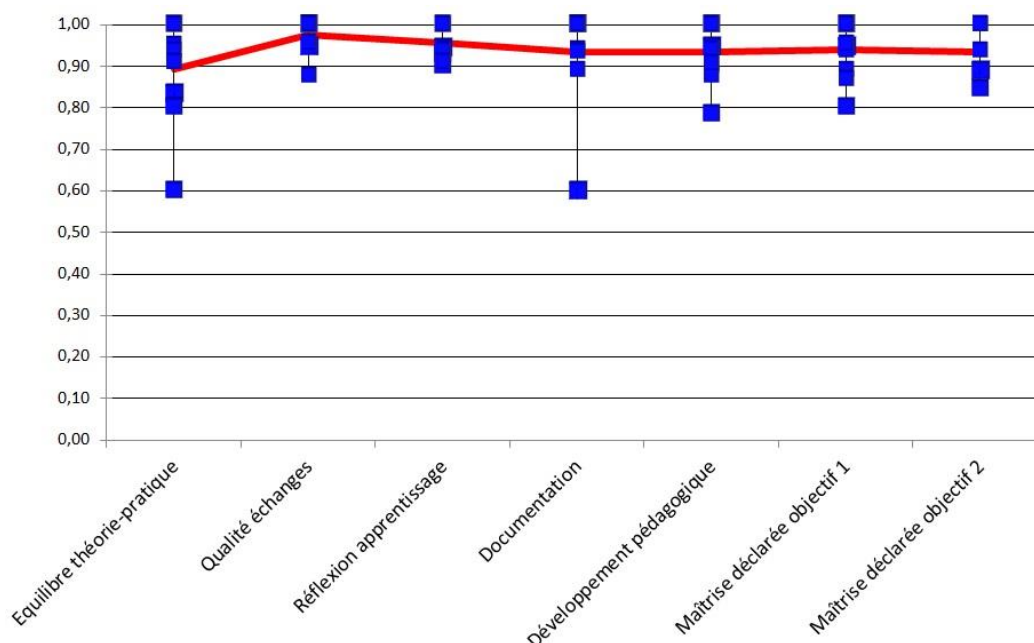


Figure 7. Tendance générale et variations pour 10 ateliers : formation de base du semestre 1.

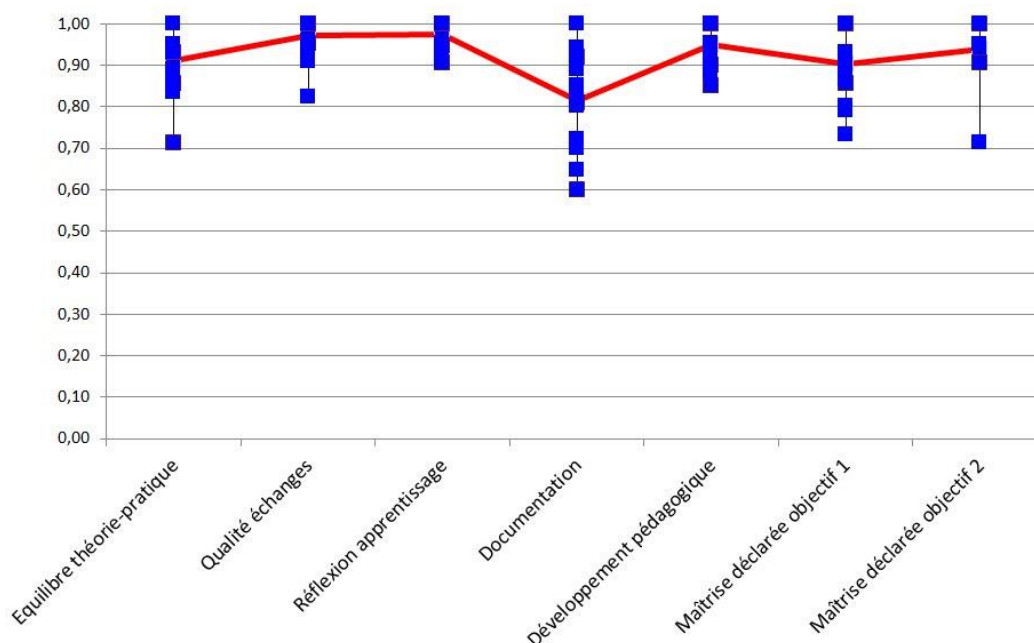


Figure 8. Tendence générale et variations pour 15 ateliers : formation de base du semestre 2.

Les variations observées pour l'énoncé concernant la documentation peuvent s'expliquer par la sortie de l'ouvrage (Berthiaume & Rege Colet, 2013) entre les deux semestres. En effet, au premier semestre, à la fin de chaque atelier, le chapitre de l'ouvrage correspondant à l'atelier était remis sous forme d'un tiré à part. Au deuxième semestre, l'ouvrage était distribué aux enseignants ayant participé à au moins trois ateliers. Au premier semestre, tous les participants quittaient l'atelier avec du matériel imprimé alors qu'au deuxième semestre, seuls ceux ayant participé à au moins trois ateliers avaient le livre à disposition et pouvaient s'y référer. Cette expérience montre l'importance pour les participants de pouvoir disposer d'une documentation physique et de pouvoir établir un lien direct entre les contenus de l'atelier et la documentation remise. C'est ce lien - direct et synchrone - qui aurait un impact sur la perception des participants par rapport à l'utilité de la documentation quels qu'en soient les contenus.

En ce qui concerne l'équilibre entre théorie et pratique, l'explication réside sans doute dans la diversité des ateliers donnés. Certains ateliers mobilisent de nombreux repères théoriques (par exemple, celui sur les stratégies d'apprentissage) alors que d'autres sont davantage orientés vers les applications pratiques (par exemple, l'atelier sur les grilles d'évaluation). Si la répartition entre repères théoriques et applications pratiques est claire pour les animateurs des ateliers, elle est plus difficile à saisir pour les participants, la distinction même entre repères théoriques et applications pratiques n'allant pas nécessairement de soi. Pour cet item, la variation autour de la tendance générale est moins grande au deuxième semestre qu'au premier. Des modifications ont été apportées entre les deux semestres soit en réduisant les repères théoriques en faveur des applications théoriques, soit en explicitant davantage l'articulation et donc l'équilibre visé.

Non contents de ces résultats très positifs au questionnaire d'évaluation des ateliers, il nous restait à comprendre quels usages les participants avaient pu faire des repères théoriques et des applications pratiques présentés lors des ateliers. Pour en savoir plus, nous avons décidé de mener une enquête auprès des participants.

Une première enquête de suivi auprès des participants

L'enquête de suivi a été réalisée au mois d'avril 2014 auprès des enseignants ayant participé à au moins trois ateliers de la formation dispensée en 2013-2014. L'objectif était d'identifier ce qu'ils avaient fait des repères théoriques et des applications pratiques abordés pendant les ateliers de formation et de comprendre comment la formation avait pu impacter leurs conceptions de l'enseignement (façons de voir les choses) et leurs approches de l'enseignement (façons de faire les choses). Nous voulions également établir un lien entre les changements relevés dans les pratiques pédagogiques et leur niveau d'expérience dans l'enseignement supérieur.

Pour cette première enquête, nous avons choisi la méthode du questionnaire en ligne et 79 personnes ont été contactées.

La méthode d'enquête

L'enquête a donné lieu à deux questionnaires : un premier questionnaire pour le cycle de la formation de base en pédagogie universitaire et un second pour le cycle thématique sur l'évaluation des apprentissages.

Les questionnaires

Les deux questionnaires ont été conçus de manière identique en trois parties. La première partie était consacrée aux repères théoriques, la seconde aux applications pratiques, et la troisième servait à recueillir des informations sur l'expérience d'enseignement des enseignants (voir en annexe 2 le questionnaire pour la formation de base en pédagogie universitaire).

Les deux premières parties étaient construites en suivant une même logique. Les items étaient précédés d'un paragraphe d'amorce qui situait le contexte en rappelant globalement les objectifs de formation : développer la pratique réflexive à partir des repères théoriques et encourager l'expérimentation pour les applications pratiques. Puis suivaient les énoncés. Ceux de la première partie portaient sur les repères théoriques abordés pendant les ateliers, et ceux de la deuxième partie étaient consacrés aux applications pratiques vues pendant les formations. Pour chacun des énoncés, les enseignants devaient se positionner sur une échelle à quatre niveaux. Pour la première partie, l'échelle portait sur le degré de mobilisation des repères théoriques. Il allait de « je n'y pense pratiquement jamais » à « j'invite les collègues à en discuter ». Pour la seconde partie, l'échelle portait sur le degré de maîtrise des applications pratiques en allant de « je ne peux absolument pas réaliser la tâche même avec un accompagnement » à « je peux former un collègue à la faire ».

Enfin, pour la troisième et dernière partie des questionnaires, les enseignants devaient répondre à quatre questions. La première demandait le nombre d'ateliers qu'ils avaient suivis. La deuxième portait sur leur expérience d'enseignement, à savoir s'ils avaient une expérience dans un autre niveau et, le cas échéant, lequel. Une troisième question portait sur le nombre d'années d'enseignement dans le supérieur. Enfin, la dernière question leur demandait de situer leur degré d'expertise dans l'enseignement en reprenant les trois niveaux possibles : 1) enseignant novice, 2) enseignant expérimenté ou 3) enseignant expert.

L'administration et les taux de réponses

Les deux questionnaires ont été mis en ligne et les 79 enseignants ayant suivi au moins trois ateliers dans un cycle ou un autre ont été invités par courrier électronique à y répondre. Trois personnes ayant suivi régulièrement les deux cycles de formation ont été contactées deux fois pour répondre à chacun des deux questionnaires. Les questionnaires sont restés accessibles durant tout le mois d'avril 2014, et trois relances par mail ont été effectuées afin d'obtenir le plus de réponses possibles.

Finalement, 42 des 79 enseignants contactés ont répondu aux questionnaires, soit un taux de réponse d'environ 53%. Pour le questionnaire sur la formation de base en pédagogie universitaire, le taux de réponse s'élève à 52%, pour 31 réponses sur 59 enseignants contactés. Le taux de réponse pour le questionnaire sur le cycle thématique consacré à l'évaluation des apprentissages est plus bas (33%) avec 11 réponses sur les 33 enseignants contactés. Trois répondants qui n'avaient pas de charge d'enseignement au moment de l'enquête ont choisi de ne pas répondre au questionnaire car, selon eux, les questions portant sur leurs pratiques pédagogiques n'avaient pas de sens. Ils nous ont communiqué leur décision dans ce sens. Ainsi, au final, ce sont 45 personnes sur les 79 contactées qui se sont manifestées pour donner suite à notre enquête portant à 57% le retour.

Vu le faible nombre de retours au questionnaire sur le cycle évaluation des apprentissages, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur l'analyse des réponses au questionnaire sur l'impact de la formation de base en pédagogie universitaire. Le traitement des données que nous envisagions de faire présentait déjà des limites avec les 31 réponses recueillies avec le premier questionnaire ; il n'avait aucun sens avec seulement 11 réponses au deuxième.

Les premiers résultats : l'expérience et l'auto-perception

Nous avons commencé par examiner les profils des enseignants ayant répondu au questionnaire. Se situaient-ils plutôt du côté des novices ou du côté des experts ?

Sur la base de l'ancienneté déclarée (nombre d'années d'expérience dans l'enseignement), nous avons tout d'abord classé les enseignants en fonction des trois phases du développement professionnel (HEA, 2006) : 1) novice (trois années ou moins d'ancienneté), 2) expérimenté (entre quatre et neuf ans), et 3) expert (dix ans et plus). Nous avons ainsi répertorié 18 enseignants novices, 7 enseignants expérimentés et 6 enseignants experts.

Ensuite, les résultats relatifs à l'auto-perception des répondants montrent que 15 enseignants se perçoivent comme des enseignants novices, 13 comme des enseignants expérimentés et 3 comme des enseignants experts.

Ces premiers résultats révèlent un écart entre l'auto-perception et l'expérience effective basée sur l'ancienneté déclarée. Nous nous sommes donc intéressés à cet écart. Pour cela, nous avons comparé les deux résultats précédents en calculant le pourcentage d'enseignants novices qui se perçoivent comme étant novices, ainsi que le pourcentage d'enseignants expérimentés qui se perçoivent comme étant expérimentés, et enfin, le pourcentage d'enseignants experts qui se perçoivent comme étant experts (figure 9).

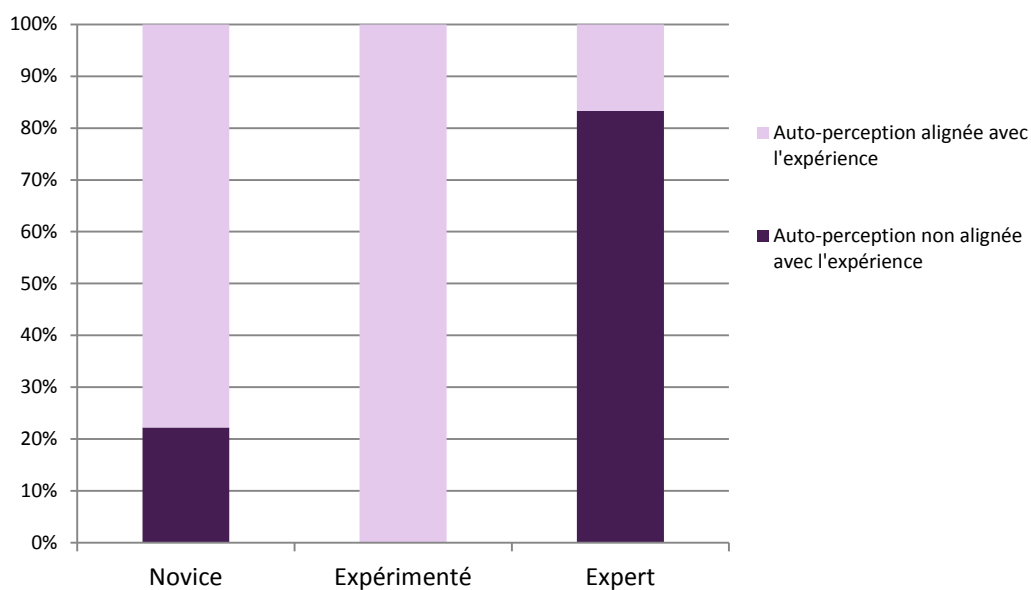


Figure 9. L'alignement entre l'auto-perception de l'expertise des enseignants (novice, expérimenté, expert) et leur expérience (novice, expérimenté, expert).

Parmi les enseignants novices (moins de trois ans d'expérience), environ 20% ne se perçoivent pas comme étant des novices, ce qui signifie qu'environ 20% d'entre eux se surestiment selon notre catégorisation. Chez les enseignants expérimentés, tous se perçoivent comme étant expérimentés : aucun d'entre eux ne se sous-estime ou ne se surestime. Dans la mesure où la catégorie « enseignant expérimenté » s'étend sur une période de six ans (4 à 9 années), les risques d'écarts entre l'auto-perception et l'expérience effective sont moindres. En revanche, parmi les enseignants experts (plus de 10 années d'expérience dans l'enseignement) près de 80% d'entre eux ne se perçoivent pas comme experts selon notre définition, ce qui signifie qu'environ 80% des enseignants experts se sous-estiment.

Nos résultats montrent que l'auto-perception de l'expertise n'est pas toujours alignée avec l'expérience effective, et ceci de manière plus prononcée chez les enseignants experts. Comment faut-il interpréter ces résultats et, en particulier, l'importante sous-estimation chez les enseignants avec de l'ancienneté ? Au cours de nos nombreuses années de travail dans le domaine de la pédagogie universitaire, nous avons souvent pu observer que les enseignants novices se surestiment comme pour justifier de la légitimité de leurs responsabilités d'enseignement qui peuvent être importantes dans les premières années alors qu'ils ne se sentent pas outillés pour faire face aux situations. Quant aux enseignants experts, ceux qui se sous-estiment le font pour signifier leur adhésion à l'idée d'une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière (et pas uniquement dans le domaine de la recherche).

Pour en revenir au contexte de l'Idip, selon nous, les enseignants qui se perçoivent comme étant des experts ne viennent pas aux ateliers de l'Idip car ils ne ressentent pas le besoin de se former à l'enseignement. Nous ne risquons pas de les croiser dans nos ateliers et encore moins de les compter dans les répondants au questionnaire, d'autant plus que nos formations ciblent expressément les novices et les expérimentés. Parmi les enseignants experts, ceux qui participent aux ateliers de formation viennent précisément pour consolider leurs pratiques pédagogiques. Ils partent du principe qu'ils ont encore des choses à apprendre ou à développer dans leurs enseignements. Ils nous disent souvent qu'il y a toujours quelque chose à apprendre en matière d'enseignement, qu'on n'arrête jamais d'apprendre même après des années et qu'il n'est jamais trop tard pour innover ou changer son enseignement. Avec de telles croyances, comment peut-on se

déclarer expert alors qu'on se sent (en s'y complaisant) apprenti-enseignant tout au long de sa vie ! La sous-estimation observée n'est pas à lire comme une fausse modestie ou une fausse arrogance à peine voilée, mais plutôt comme une prédisposition à la découverte et au développement sous toutes ses formes.

Les repères théoriques mobilisés

Pour comprendre l'impact de nos formations sur les participants, nous avons cherché à distinguer entre les repères théoriques glanés susceptibles de modifier les conceptions (façons de voir les choses) et les applications pratiques mises en œuvre entraînant des modifications dans les approches (façons de faire les choses).

La partie du questionnaire portant sur les repères théoriques reprend toutes les notions et concepts présentés dans les ateliers de la formation de base en pédagogie universitaire. Les réponses relevées montrent que les participants mobilisent certains repères théoriques plus que d'autres (figure 10).

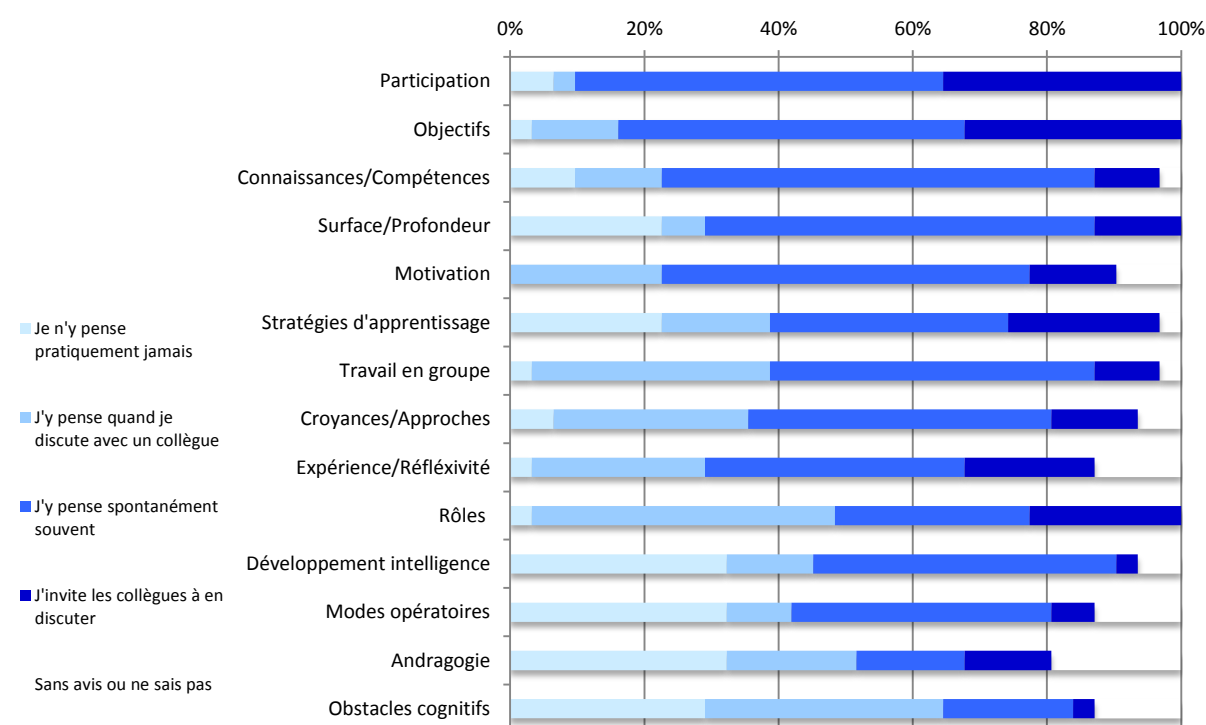


Figure 10. Degré de mobilisation des repères théoriques.

Les repères théoriques les plus mobilisés par les répondants sont :

- Le rôle de la participation des étudiants dans l'apprentissage ;
- Les objectifs d'apprentissage ;
- La différence entre les connaissances et les compétences ;
- La différence entre l'apprentissage de surface et l'apprentissage en profondeur.

A l'inverse, les repères théoriques les moins mobilisés sont :

- Le développement de l'intelligence ;
- Les différences de modes opératoires ;
- La notion d'andragogie ;
- Les obstacles cognitifs.

Les repères théoriques les plus mobilisés selon les réponses des enseignants sont ceux qui reviennent le plus souvent dans les ateliers de formation. En effet, la participation des étudiants, les objectifs d'apprentissage, la différence entre connaissances et compétences, ainsi que l'apprentissage de surface et l'apprentissage en profondeur sont des thèmes qui sont régulièrement, voire systématiquement abordés dans nos ateliers. A l'inverse, des notions plus pointues de la psychologie cognitive comme les styles cognitifs (mode opératoire) ou la place des obstacles cognitifs dans le développement du raisonnement sont des dimensions qui ont été abordées de manière ponctuelle dans les ateliers, tout comme la notion d'andragogie (éducation des adultes), un terme peu connu en France à l'inverse du Québec ou de la Suisse. A la lecture de ces résultats, nous pouvons nous réjouir de constater que les thèmes importants d'une approche pédagogique centrée sur la relation entre pratiques pédagogiques et apprentissages des étudiants soient relevés. Nous pouvons raisonnablement évoquer un impact de la formation sur les conceptions des enseignants qui s'enrichissent de repères théoriques. Qu'en est-il du côté des applications pratiques ? Le transfert s'opère-t-il ? Les enseignants ont-ils modifié leurs pratiques pédagogiques ?

Les applications pratiques développées

La partie du questionnaire dédiée au développement des pratiques pédagogiques a repris les outils présentés et testés dans les ateliers de la formation de base. Les répondants devaient indiquer leur degré de maîtrise de ces outils, entre être incapable de l'utiliser de manière autonome et capable de former un collègue à son usage. Nous sommes partis du principe que le sentiment de maîtrise s'appuie sur l'expérience et l'aisance face à l'outil. Nous avons utilisé ce détour par le sentiment de maîtrise plutôt que de demander directement aux enseignants quelles modifications ils avaient apportées à leurs pratiques. D'autres enquêtes similaires auprès des enseignants montrent tendanciellement que les pratiques déclarées reflètent davantage ce que les enseignants aimeraient faire ou pensent qu'il faudrait faire (pratiques idéalisées) que ce qu'ils font réellement (pratiques effectives).

Contrairement aux repères théoriques, les résultats montrent qu'aucune application pratique n'est plus maîtrisée qu'une autre (figure 11). En effet, pour chacune des applications pratiques citées, en moyenne, environ 50% des enseignants déclarent la maîtriser et 50% ne pas la maîtriser.

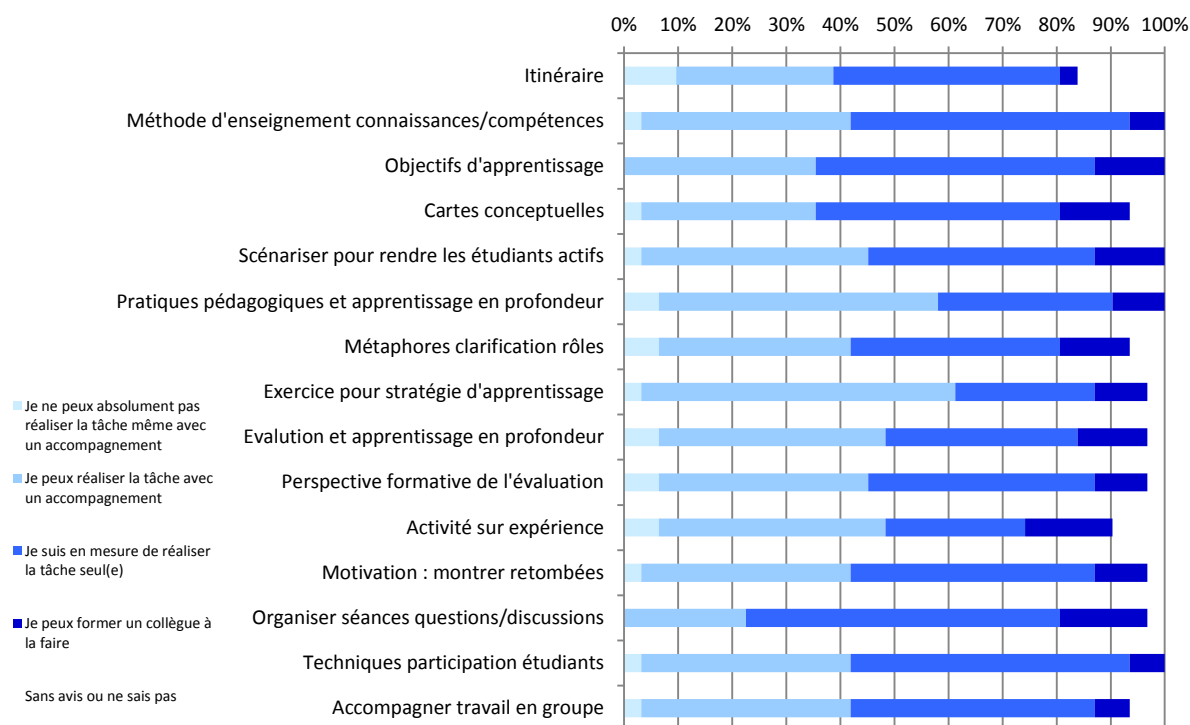


Figure 11. Degré de maîtrise des applications pratiques.

Ces résultats ne permettent pas d'affirmer que les ateliers ont eu un impact direct sur les pratiques pédagogiques des enseignants ou sur leur sentiment de maîtrise de certaines techniques pédagogiques. Cela ne signifie pas qu'il n'y en a pas. Le mode de questionnement, dont la formulation des questions, ne met pas en évidence un effet direct possible entre les applications pratiques et les approches comme c'est le cas pour les repères théoriques et les conceptions. Nous avons décidé d'approfondir la différence observée entre le transfert à partir des repères théoriques et le transfert à partir des applications pratiques.

Quelles articulations entre conceptions et approches ?

Pour étudier les différences entre la mobilisation des repères théoriques et la maîtrise des applications pratiques, nous avons associé les résultats obtenus pour chaque repère théorique avec les résultats obtenus pour son pendant en termes d'application pratique (figure 12).

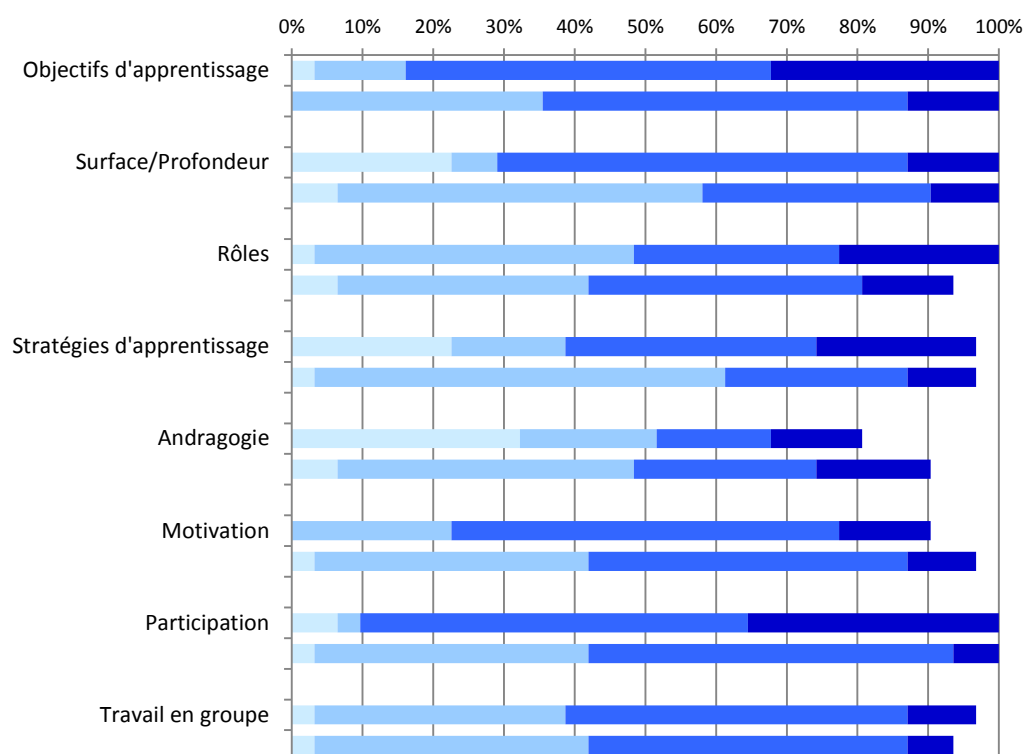


Figure 12. Score au repère théorique (barre du haut) et score à l'application pratique (barre du bas) pour différents items.

Compte tenu des résultats précédents, nous aurions pu nous attendre à constater que les repères théoriques sont davantage maîtrisés que leur application pratique et pour le vérifier, nous avons effectué des tests de significativité pour chacun des énoncés ci-dessus. Les tests de significativité montrent que seuls trois des repères théoriques sont davantage maîtrisés que leur application pratique : 1) les objectifs d'apprentissage ($t(30) = 1.88, p < .1$) ; 2) la motivation ($t(26) = 1.77, p < .1$) ; et 3) la participation ($t(30) = 3.26, p < .01$).

En d'autres mots, en ce qui concerne la participation, par exemple, les enseignants perçoivent davantage les intérêts à faire participer les étudiants pour favoriser les apprentissages qu'ils n'en maîtrisent les techniques. De la même manière, ils verraient tout l'intérêt de concevoir leurs cours autour d'objectifs d'apprentissages mais n'auraient pas encore clarifié et formulé tous leurs objectifs pour les exploiter dans leurs enseignements. Le fonctionnement de la motivation et de la persévérance aux études est probablement plus clair ; reste à expérimenter des nouvelles stratégies pour soutenir la motivation des étudiants. Ainsi, ces résultats laissent entendre que, s'il y a un impact des ateliers de formation sur l'activité d'enseignement des enseignants, celui-ci s'opère davantage sur les repères théoriques et les conceptions que sur les applications pratiques et les approches pédagogiques.

Au vu des premiers résultats de l'enquête de suivi, il apparaît que la formation dispensée par l'Idip peut contribuer au développement professionnel des enseignants, mais en aucun cas elle n'est suffisante pour en modifier d'emblée les pratiques pédagogiques. C'est avec cette hypothèse que nous avons conçu l'atelier prestige qui marquait l'inauguration de nos locaux. Que pouvions-nous faire de plus, maintenant que le succès des ateliers est confirmé et que nous sommes installés dans nos locaux, pour accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les directeurs de composantes afin de les soutenir dans leurs changements pédagogiques ?

L'inauguration de l'Idip

En introduction, nous avons commencé par évoquer les festivités à l'occasion de l'inauguration des locaux de l'Idip qui a eu lieu le lundi 2 juin 2014. Maintenant que nous arrivons au terme du récit de notre première année, il est temps de raconter l'événement et ce que nous en avons retiré.

Organiser l'inauguration des locaux peut sembler assez simple. Pourtant, la réussite de l'événement a impliqué de suivre des règles précises : définir le public visé ; choisir un thème porteur, les intervenants, les espaces réservés, la date ; envoyer les invitations suffisamment à l'avance pour effectuer une relance une bonne semaine avant le jour J... Devant révéler un caractère inédit et émotionnel, cette communication événementielle nécessite une parfaite maîtrise des aspects organisationnels.

Les festivités visaient d'abord à faire découvrir les lieux et à faire repérer la toute nouvelle maison de la pédagogie au cœur du dédale des bâtiments d'enseignement qui caractérise la zone de l'Esplanade. Il en faut de la détermination et de la curiosité pour oser franchir un grand portail austère, trouver une porte latérale d'un bâtiment insignifiant, se frayer un chemin entre des lycéens, passer une porte avec un code d'accès pour finalement se retrouver au premier étage de l'annexe du lycée Oberlin, rue de l'Académie, dans une ambiance chaleureuse et colorée où l'on discute ouvertement d'innovation pédagogique et du plaisir d'enseigner et d'apprendre. Pour convaincre les aventuriers venus explorer les lieux que le voyage vaut le détour, nous avons décidé d'organiser un atelier prestige.

Notre objectif avec cet atelier consistait à expliquer comment nous travaillons au développement et à l'innovation pédagogiques au sein de l'Université de Strasbourg. Nous avons alors lancé une invitation, celle de vivre une expérience en accord avec la philosophie de l'Idip, d'en découvrir ... *l'art et la manière*. Nous avons donné un titre à l'atelier - *la motivation face au changement* – afin de partager avec la communauté nos premières observations face aux changements qui nous attendent. Pour cela nous avons repris une citation attribuée à Gandhi : « Nous devons devenir le changement que nous voulons dans le monde ». Au cours de cette première année, nous avons eu maintes occasions de rencontrer des enseignants et des équipes pédagogiques en mouvement, prêts à relever des défis pour renouveler leur offre de formation, leurs méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation des étudiants. Nous avons découvert des trésors d'originalité et d'ingéniosité pour motiver les étudiants et les soutenir dans l'élaboration d'un projet de formation et dans leur engagement à atteindre leurs buts. Nous avons pu mesurer la vitalité de la communauté des enseignants dans un climat pourtant décrit comme sinistré. Nous avons aussi rencontré des enseignants qui ont du plaisir à enseigner et qui ont su nouer des relations stimulantes avec leurs étudiants pour les aider à devenir des apprenants autonomes et responsables. Ainsi, nous avons voulu témoigner de nos observations et du dynamisme naissant autour de l'innovation pédagogique.

Dans une première partie de l'atelier, nous avons présenté notre bilan de l'année 2013-2014 sur les lignes du présent document. Nous avons communiqué les chiffres et les faits marquants. Nous avons évoqué les données issues des questionnaires d'évaluation des ateliers. Nous avons présenté les premiers résultats de l'enquête de suivi du printemps 2014. Nous avons communiqué notre conclusion au terme de cette étude, à savoir que la formation à elle seule ne suffit pas, il faut impérativement y adjoindre du conseil pédagogique pour favoriser le changement pédagogique. Cette conclusion, sous forme d'hypothèse de développement, a servi de tremplin pour la seconde partie de l'atelier, le World Café.

Le World café est une méthode de travail en groupe qui consiste à proposer différentes stations de travail où les participants se réunissent autour d'un animateur et d'une table recouverte de grandes feuilles de papier. Chaque table propose un thème de réflexion et l'animateur note les idées et suggestions apportées par le groupe. Chaque groupe se réunit pendant 20 à 30 minutes autour d'une table avant de changer de table pour aborder un autre thème ou question. Un gardien du

temps indique le moment de changer et chacun est ensuite libre de se rendre à la table de son choix. Les groupes se défont et se refont en fonction des intérêts et de la curiosité. Lors du changement, l'animateur présente une synthèse des idées évoquées par le groupe précédent et le nouveau groupe complète et poursuit la réflexion. Cette approche permet d'approfondir la réflexion et l'argumentaire. A la fin les animateurs font une synthèse des travaux à l'ensemble des participants.

Lors de l'atelier prestige, nous avons prévu quatre stations avec deux rotations ce qui signifie que les participants pouvaient se rendre à trois des quatre stations. Pour ce qui concerne les contenus, nous avons demandé aux participants de nous aider à identifier ce qu'ils attendaient de l'Idip et comment nous pouvions être au service de leurs enseignements et de leur développement pédagogique. Les réflexions devaient mettre en débat notre conclusion quant à l'importance du conseil pédagogique pour susciter le changement et l'innovation dans les pratiques pédagogiques. Nous cherchions aussi à recueillir des suggestions pour organiser un conseil pédagogique qui colle au plus près des besoins exprimés par les enseignants. Cet objectif de cohérence entre les besoins des enseignants et les prestations offertes par l'Idip est d'autant plus important que nous ambitionnons de doubler la proportion de temps dévolue au conseil-accompagnement pour 2014-2015. Les quatre domaines d'activités soumis à discussion étaient :

1. Les activités de formation pour répondre aux attentes et besoins des enseignants en fonction de leurs disponibilités ;
2. Le conseil et l'accompagnement pour être au service des projets des enseignants et des démarches des équipes pédagogiques ;
3. Les ressources pédagogiques pour partager et faire vivre la nouvelle salle de documentation de l'Idip, lieu de rencontres et d'échanges au cœur de la maison de la pédagogie ;
4. La valorisation et la dissémination pour faire connaître et diffuser les résultats de l'expérimentation pédagogique.

Le World Café a été un franc succès ! Les locaux de l'Idip se sont animés : les participants occupaient les différents espaces ouverts à l'événement, mettaient en débat des idées, proposaient des outils, notaient leurs demandes. On pouvait entendre du bruit, des rires alors que le traiteur mettait en place les victuailles et embellissait la salle de formation avec des arrangements floraux aux parfums capiteux (des lys). Les feuilles de papier se remplissaient à grande vitesse et les animateurs peinaient à tout noter. Il faisait chaud ! Tous confirmaient que les ateliers étaient certes intéressants et stimulants, mais ils en voulaient plus pour oser expérimenter. A chaque station, il nous a été répété que nous pouvions faire du conseil-accompagnement une priorité, mais qu'il ne fallait pas cesser les ateliers désormais considérés comme des repères importants à partager avec un plus grand nombre de personnes.

De cette agitation bouillonnante et créative, nous avons retiré de nombreuses idées, pistes de réflexion et perspectives d'action dont voici les plus importantes pour chacun des thèmes.

L'offre de formation et les ateliers :

- Proposer un cycle de formation ou un stage pour les nouveaux arrivants et les grands débutants
- Organiser une formation spécifique pour les enseignants qui participent aux jurys de VAE
- Proposer des ateliers en juin
- Organiser une école d'été
- Proposer des ateliers d'une journée plutôt que d'une demi-journée
- Aborder des thèmes comme l'accompagnement de projet, les compétences, le décloisonnement

- Faire des présentations de l'offre de formation dans les composantes
- Faire des flyers ou dépliants pour faire connaître l'offre de formation

Le conseil pédagogique :

- Favoriser les retours d'expériences
- Valoriser le métier d'enseignant universitaire
- Faciliter la transposition des repères théoriques et des applications pratiques aux contextes spécifiques des enseignants
- Créer ou consolider le dialogue au sein des équipes pédagogiques
- Répondre à des problématiques personnelles
- Passer d'une problématique individuelle à une démarche collective
- Les approches plébiscitées sont :
 - L'observation par un conseiller pédagogique ou un pair ;
 - L'ami critique ;
 - Le feed-back ;
 - La participation des conseillers pédagogiques aux commissions pédagogiques ;
 - Des ateliers spécifiques dans les composantes ;
 - L'identification d'enseignants relais ayant fréquenté l'Idip dans les composantes.

Les ressources :

- Mettre une boîte à outils sur le site Internet avec des fiches techniques, des témoignages d'enseignants, des liens vers des blogs, des traces écrites des ateliers, un FAQ, un forum
- Créer un espace (réseau social) sur le site pour organiser l'observation par les pairs ou la création de communautés de pratique
- Diffuser des informations sur les conférences et les événements scientifiques sur le plan international dans le domaine de la pédagogie universitaire
- Organiser des événements dans la salle de documentation comme des ateliers de lecture, une boîte à idée pour commander des livres
- Planifier des permanences dans la salle de documentation avec la présence d'un ou deux conseillers pédagogiques pour répondre à des questions
- Disposer dans la salle de documentation les ouvrages de référence en consultation

La valorisation et la dissémination :

- Favoriser les communications et la participation à des congrès dans le domaine de la pédagogie universitaire : aide à la soumission de proposition et soutien financier à la participation
- Proposer des ateliers d'écriture pour pouvoir publier dans des revues scientifiques, pour apprendre à s'exprimer et à rendre compte de ses pratiques pédagogiques innovantes
- Organiser des cafés pédagogiques (Stammtisch) pour partager ses expériences, rencontrer des témoins
- Fournir une assistance pour l'évaluation des innovations : mise en place de dispositifs de recherche appliquée sur l'impact des innovations pédagogiques
- Proposer du mentorat où les experts encadrent les novices
- Elaborer un langage commun et identifier les projets fédérateurs

Conclusion

La boîte aux idées sortie de l'atelier prestige du 2 juin a été très utile dans les semaines qui ont suivi pour finaliser le prochain programme d'activités. Nous avons été bien inspirés par les propositions des participants qui ont soit confirmé quelques-unes de nos intuitions, soit apporté des éléments nouveaux à explorer ensemble. Qu'ils soient ici remerciés pour leur générosité et leur créativité à imaginer en-dehors de la boîte pour nous faire tous entrer dans le monde de l'innovation pédagogique.

Dans ce bilan de la première année d'activités, nous avons raconté les premiers mois de l'Idip et comment la structure a trouvé sa place organisationnelle et fonctionnelle au sein de l'Université de Strasbourg. Nous avons présenté notre vision du développement et de l'innovation pédagogique dans un contexte de fort changement culturel. Nous avons expliqué la conception de notre offre de formation pour ensuite raconter les premières expériences. Nous avons évoqué la satisfaction des participants et les premiers éléments recueillis sur l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Les premiers pas franchis dans cette aventure pour doter l'Université de Strasbourg d'une structure de pédagogie universitaire sont prometteurs. Le chemin est encore long pour réaliser le changement culturel qui nous attend dans le domaine de l'enseignement supérieur. En guise de point final, nous proposons de nous tourner vers l'avenir pour annoncer les faits marquants qui nous attendent en 2014-2015 et qui nous rapprocheront, espérons-le, de notre cible commune : (re-)nouer avec le plaisir d'enseigner et d'apprendre.

- ▶ L'offre de formation sera enrichie avec deux cycles de formation : le premier portant sur le déploiement de l'approche-programme et le second sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), portant à 75 le nombre d'ateliers prévus pour la deuxième édition. Nous espérons pouvoir atteindre la cible de 500 personnes ayant fréquenté une activité de l'Idip, soit 10% du corps enseignant, depuis notre démarrage.
- ▶ L'Idip lancera ses premiers cafés pédagogiques à l'automne 2014 pour réunir, le temps d'une pause-déjeuner, toute personne intéressée à débattre d'une innovation pédagogique.
- ▶ Nous progresserons en matière de communication avec la publication trimestrielle de notre newsletter, le lancement des cahiers de l'Idip, la publication de matériel de promotion de l'offre de formation (dépliants, pochettes) et des efforts pour faire connaître l'Idip et le rendre encore plus visible.
- ▶ La salle de documentation s'est enrichie d'une collection d'ouvrages de base sur l'enseignement universitaire et de quelques revues scientifiques sur l'innovation pédagogique. La collection a été organisée selon les grands thèmes abordés dans l'offre de formation : la conception de l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques pédagogiques innovantes, l'évaluation des apprentissages, l'approche-programme et les démarches qualité. Le site Internet dispose désormais d'un espace de veille pédagogique agencé selon les mêmes lignes thématiques. Au cours des mois à venir, il sera alimenté à partir des expériences partagées lors des ateliers ou des cafés pédagogiques. Il accueillera les coups de cœur de l'équipe de l'Idip et des témoignages des changements réussis.
- ▶ Le conseil d'accompagnement de l'Idip se mettra au travail, dès novembre 2014, et servira de réservoir à idées pour soutenir l'équipe de l'Idip dans ses activités et la valorisation de l'enseignement et des pratiques pédagogiques innovantes.
- ▶ Le réseau des collaborations s'étoffera avec, à l'interne, des partenariats privilégiés avec l'ESPE, la Faculté des sciences de l'éducation et, à l'externe, d'autres structures de pédagogie universitaire en France (Sapiens de Sorbonne Paris Cité, Université de Nantes, Université Paris Sud, Université de Franche-Comté, Université de Picardie, Université de Bourgogne) et à

l'étranger (Suisse, Belgique, Québec, Liban, Maroc), des organisations spécialisées dans l'innovation (Cap Cultures, aRHbres des possibles) et des associations (AIPU).

- Le point culminant de 2014-2015 sera l'organisation, en juillet 2015, d'une université d'été de la pédagogie universitaire, un projet mené en collaboration avec nos homologues de Sorbonne Paris Cité, Sapiens. Le projet est en cours d'élaboration et, sans pouvoir en dévoiler encore les contenus et l'organisation, nous pouvons d'ores et déjà annoncer que cela sera un événement innovant.

Références bibliographiques

- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Ed.)(2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Frenay, M. & Paquay, L. (dir.)(2011). Former les universitaires à la pédagogie. *Recherche & formation*, 67.
- Higher Education Academy (HEA) (2006). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York: The Higher Education Academy.
- Knight, P. T., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 319-339.
- Parmentier, Ph. (1999, mai). *Rapport du mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université*. Congrès de l'AIPU, Montréal.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université selon une approche-programme*. Montréal : Presses universitaires polytechniques.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds)(2014). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.
- Rege Colet, N. & Fanghanel, J. (2014). Faire de la recherche appliquée sur ses enseignements. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Sharpe, R. (2004). How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers. In D. Baume & P. Kahn (Ed.), *Enhancing staff and educational development* (pp. 132-153). London: RoutledgeFalmer.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.

Annexe 1 : Offre de formation 2013-2014

	Ateliers Formation de base	Ateliers Evaluation des apprentissages des étudiants
Septembre	Enseigner pour apprendre Clarifier les effets attendus pour les étudiants d'un enseignement universitaire Structurer les contenus d'un enseignement de niveau universitaire Apprendre à apprendre : comprendre les stratégies d'apprentissage des étudiants Adopter des méthodes d'enseignement qui soutiennent les étudiants	Faire de l'évaluation un outil au service des apprentissages des étudiants
Octobre	Enseigner à des étudiants adultes dans un contexte universitaire Comprendre la motivation et soutenir les étudiants dans leurs apprentissages Organiser son enseignement dans le cadre d'une approche-programme Dynamiser un enseignement universitaire avec un grand effectif	Noter avec pertinence et équité les travaux des étudiants Maîtriser la subjectivité dans l'évaluation avec des grilles d'évaluation Exploiter les grilles d'évaluation pour favoriser l'autoévaluation
Novembre	Utiliser le travail en groupe pour davantage impliquer les étudiants Utiliser l'aménagement de l'espace pour renforcer les apprentissages	Le QCM facilité! ... et pour toutes les disciplines scientifiques Six stratégies pour augmenter l'efficacité du feedback aux étudiants L'évaluation et la notation du travail en groupe L'évaluation et la prise en compte de la participation des étudiants
Décembre	Utiliser les diaporamas pour favoriser les apprentissages	
Janvier	Enseigner pour apprendre Clarifier les effets attendus pour les étudiants d'un enseignement universitaire Structurer les contenus d'un enseignement de niveau universitaire Apprendre à apprendre : comprendre les stratégies d'apprentissage des étudiants	
Février	Adopter des méthodes d'enseignement qui soutiennent les étudiants Enseigner à des étudiants adultes dans un contexte universitaire Organiser son enseignement dans le cadre d'une approche-programme Comprendre la motivation et soutenir les étudiants dans leurs apprentissages Dynamiser un enseignement universitaire avec un grand effectif Utiliser le travail en groupe pour davantage impliquer les étudiants	Faire de l'évaluation un outil au service des apprentissages des étudiants Noter avec pertinence et équité les travaux des étudiants Maîtriser la subjectivité dans l'évaluation avec des grilles d'évaluation Exploiter les grilles d'évaluation pour favoriser l'autoévaluation

	Ateliers Formation de base	Ateliers Evaluation des apprentissages des étudiants
Mars	Utiliser les diaporamas pour favoriser les apprentissages Utiliser l'aménagement de l'espace pour renforcer les apprentissages	Le QCM facilité! ... et pour toutes les disciplines scientifiques Six stratégies pour augmenter l'efficacité du feedback aux étudiants L'évaluation et la notation du travail en groupe L'évaluation et la prise en compte de la participation des étudiants
Avril	Encourager la motivation des étudiants Soutenir les stratégies d'apprentissage des étudiants Clarifier ses objectifs d'apprentissage Adopter des méthodes d'enseignement qui soutiennent les apprentissages des étudiants Utiliser le travail en groupe	Construire une grille d'évaluation critériée

Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête de suivi du printemps 2014

Commençons par votre manière de considérer et de penser l'enseignement et l'apprentissage et faisons connaissance avec le praticien réflexif qui sommeille en vous. Pour chacun des thèmes ou points, qui traitent de dimensions théoriques et conceptuelles en lien avec la pédagogie universitaire, indiquez, sur la base de l'échelle ci-dessous, comment vous y réfléchissez et quel usage vous faites de ces références :

- 1 Je n'y pense pratiquement jamais
- 2 J'y pense quand je discute avec un collègue
- 3 J'y pense spontanément souvent
- 4 J'invite les collègues à en discuter
- 5 Sans avis ou ne sais pas

	1	2	3	4	5
Le lien entre vos façons de voir (croyances) et vos façons de faire (style d'enseignement)	☐	☐	☐	☐	☐
La répartition des responsabilités et rôles entre l'enseignant et les étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
La clarification de vos intentions de formation	☐	☐	☐	☐	☐
La différence entre acquérir des connaissances et développer des compétences	☐	☐	☐	☐	☐
Les différences entre apprentissage de surface et apprentissage en profondeur	☐	☐	☐	☐	☐
L'efficacité des styles d'apprentissages des étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
La place de l'expérience et de la pratique réflexive pour renforcer les apprentissages	☐	☐	☐	☐	☐
Les différences de mode opératoire pour collecter, stocker, traiter et restituer de l'information	☐	☐	☐	☐	☐
La place de la mémorisation dans le développement de l'intelligence et des compétences de haut niveau	☐	☐	☐	☐	☐
La place des obstacles cognitifs dans le développement du raisonnement scientifique	☐	☐	☐	☐	☐
L'andragogie et les principes de la formation pour des adultes	☐	☐	☐	☐	☐
Les composantes de la motivation, et ce sur quoi l'enseignant peut agir	☐	☐	☐	☐	☐
L'intérêt de faire participer les étudiants pour soutenir leurs apprentissages	☐	☐	☐	☐	☐
Le fonctionnement et l'organisation du travail en groupe	☐	☐	☐	☐	☐

Passons maintenant aux applications pratiques et aux gestes du métier d'enseignant universitaire. Pour chacune des actions suivantes, indiquez, en utilisant l'échelle ci-dessous, votre degré de maîtrise, d'assurance et/ou de confiance par rapport à la tâche décrite.

- 1 Je ne peux absolument pas réaliser la tâche même avec un accompagnement
- 2 Je peux réaliser la tâche avec un accompagnement
- 3 Je suis en mesure de réaliser la tâche seul(e)
- 4 Je peux former un collègue à la faire
- 5 Sans avis ou ne sais pas

	1	2	3	4	5
Décrire l'itinéraire qui conduit les étudiants vers les effets attendus de mon cours	☐	☐	☐	☐	☐
Choisir des méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition des connaissances et le développement des compétences	☐	☐	☐	☐	☐
Formuler des objectifs d'apprentissage clairs, observables et reliés aux contenus	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser une carte conceptuelle pour organiser et structurer mes contenus de cours	☐	☐	☐	☐	☐
Scénariser mon enseignement pour rendre les étudiants plus actifs	☐	☐	☐	☐	☐

Recourir à des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en profondeur	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser des métaphores/des images pour clarifier votre rôle en tant qu'enseignant et celui de vos étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
Proposer des exercices pour que les étudiants prennent conscience de leurs stratégies d'apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐
Proposer des modalités d'évaluation qui favorisent l'apprentissage en profondeur de vos étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser le contrôle continu dans une perspective formative : retour des résultats et prise en compte de la progression	☐	☐	☐	☐	☐
Proposer des activités ou des échanges qui s'appuient sur les expériences antérieures des étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
Soutenir la motivation des étudiants en montrant les retombées pour eux	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser et planifier des sessions de questions/discussions pendant les cours ou TD	☐	☐	☐	☐	☐
Expérimenter des techniques qui impliquent une forte participation des étudiants	☐	☐	☐	☐	☐
Accompagner et encadrer les différentes phases du travail en groupe	☐	☐	☐	☐	☐

Et pour finir, quelques informations sur votre profil

Combien d'ateliers Idip avez-vous suivi en 2013-2014 ?

- ☐ 3
- ☐ 4 à 5
- ☐ 6 à 7
- ☐ 8 à 9
- ☐ 10 à plus

Depuis combien de temps enseignez-vous dans l'enseignement supérieur ?

- ☐ 1 année
- ☐ 2 ans
- ☐ 3 ans
- ☐ 4 à 5 ans
- ☐ 6 à 10 ans
- ☐ plus de 10 ans

Avez-vous une expérience d'enseignement dans un autre niveau ?

- ☐ Non
- ☐ Oui

Si oui, à quel niveau ?

- ☐ Enseignement primaire
- ☐ Enseignement secondaire (Collège)
- ☐ Enseignement secondaire (Lycée)
- ☐ Formation pour adultes

Vous vous qualifiez de :

- ☐ Enseignant novice
- ☐ Enseignant expérimenté
- ☐ Enseignant expert

©Idip
Strasbourg, 2014