

Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs

> Pascale Wouters

> Mariane Frenay

> Philippe Parmentier

Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ • Pour valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs, les dossiers d'enseignement se généralisent dans les universités. Peu de recherches sont menées pour en étudier la mise en œuvre et les effets. Depuis 2000, l'Université catholique de Louvain préconise l'élaboration d'un Dossier de valorisation pédagogique (DVP). Après une analyse de la politique de l'enseignement, les perceptions des enseignants à l'égard de ces dossiers et du contexte institutionnel sont examinées. Cette mise en regard des valorisations déclarées et perçues alimentera les questions liées à la cohérence de cette mesure et à son appropriation par les enseignants-chercheurs.

MOTS-CLÉS : évaluation des enseignants, politique et administration de l'enseignement,
enseignement supérieur

Supprimé : dossier
d'enseignement, valorisation
pédagogique,

Supprimé : -chercheurs

Si depuis toujours, l'enseignement constitue l'une des missions qui fonde l'université, la question de la qualité de la formation dispensée est plus que jamais au cœur des préoccupations. Il suffit pour cela de se référer aux débats importants que suscite la parution des classements des universités et au questionnement qui en découle sur la prise en compte et la mesure de la qualité des formations (Salmi & Saroyan, 2007). Au sein des universités, ces questions préoccupent les équipes dirigeantes et alimentent les débats des cénacles académiques. Quelle politique d'enseignement mettre en place ? Comment améliorer et soutenir durablement la qualité des programmes de formation ? Comment articuler et agencer les différents mécanismes et initiatives susceptibles de contribuer à la qualité de l'enseignement ? De quelle manière reconnaître l'investissement des enseignants-chercheurs dans leur mission de formation des étudiants ? Parmi ces questions, un des enjeux majeurs se situe dans la cohérence entre les politiques déclarées des universités en matière de qualité de l'enseignement et les dispositifs mis en place par ces institutions pour susciter et valoriser l'engagement pédagogique des professeurs. Les apports de ces dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ont été largement soulignés par les auteurs de ce dossier, il n'en reste pas moins que sans une prise en compte effective dans leur carrière de la dimension enseignement de leur métier, certains des efforts individuels et institutionnels engagés pourraient rester vains.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, des universités optent pour la constitution de dossiers d'enseignement (« teaching dossier », « teaching portfolio ») en vue d'améliorer, d'évaluer et de valoriser l'engagement des enseignants dans des pratiques pédagogiques de

qualité (Seldin, 1997 ; Van Note Chism, 2007 ; Wright, Knight & Pomerleau, 1999). Ce dossier d'enseignement est envisagé comme une exigence de l'institution dans le cadre des procédures de nomination, de confirmation et de promotion des professeurs mais aussi comme un moyen de stimuler la réflexion à propos de l'enseignement, non seulement de ceux qui les rédigent mais aussi de ceux qui sont chargés de les évaluer (Knapper & Wright, 2001).

Bien que ces dossiers d'enseignement se généralisent dans les universités, trop peu de recherches sont menées pour en étudier la mise en œuvre et en mesurer les effets. Ainsi, l'objectif principal de cette contribution sera d'analyser leur mise en œuvre à l'Université catholique de Louvain qui a, depuis 2000, adopté cette mesure et incité tous les enseignants, dans le cadre de l'évolution de leur carrière, à réaliser un dossier d'enseignement, appelé Dossier de valorisation pédagogique (DVP). Après une analyse des termes de la valorisation dans la politique de l'enseignement de cette université (valorisations déclarées), les perceptions des enseignants à l'égard des dossiers et du contexte institutionnel (valorisations perçues) seront examinées. Cette mise en regard des valorisations déclarées et perçues permettra d'alimenter les questions liées à l'évaluation de la cohérence de ce dispositif et à son appropriation par les enseignants.

1. Le dossier d'enseignement à l'université dans une perspective de professionnalisation du métier d'enseignant

L'analyse de la mise en œuvre de cette mesure dans les universités identifie deux « niveaux d'exploitation » de ces dossiers : Braskamp et Ory (1994) et plus récemment, d'autres auteurs (Saroyan, 2001 ; Taylor, 2005) identifient ainsi l'usage institutionnel et l'usage qui en est fait par l'enseignant. Ainsi, au niveau personnel, l'enseignant conserve les traces de son développement professionnel à des fins d'amélioration et de diffusion de ses pratiques pédagogiques et à des fins administratives. Au niveau institutionnel, l'université, par l'introduction de dossiers d'enseignement, concrétise la priorité accordée à la qualité de l'enseignement et se donne les moyens de prendre des décisions qui ne sont plus uniquement fondées sur la qualité des publications scientifiques.

L'analyse de la littérature met en évidence les éléments partagés concernant les dossiers d'enseignement, mais également les points qui suscitent des questions ou des tensions dans leur mise en œuvre. Ainsi, les auteurs s'accordent pour « définir » le dossier d'enseignement comme une collection structurée et organisée d'éléments choisis par l'enseignant (Knapper & Wright, 2001 ; Saroyan, 2001 ; Seldin, 1997 ; Wright, *et al.*, 1999). Au-delà d'éléments consignés dans un dossier et uniquement juxtaposés, ce travail de rédaction vise à permettre à l'enseignant de décrire, d'évaluer, de critiquer et de partager ses pratiques pédagogiques en vue de documenter la qualité de son enseignement et de mettre en valeur ses compétences pédagogiques. À ce titre, le dossier d'enseignement constitue un moyen de stimuler, voire de provoquer, l'analyse des pratiques par la rédaction d'un bilan des engagements pédagogiques et la mise en évidence de l'expertise développée aux différentes étapes de la carrière académique (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & van der Vleuten, 2005). Cette réflexion s'élabore dans et sur la pratique d'enseignement ; l'enseignant devient ainsi chercheur dans le contexte des salles de cours au sens de Schön (1983). L'élaboration de ces dossiers est à mettre en lien avec le développement d'une expertise en enseignement préconisée par le courant SOTL (Kreber & Cranton, 2000). Deux

« fonctions » se distinguent donc nettement dans l'usage des dossiers d'enseignement : une fonction formative et développementale, d'une part, et une fonction certificative et administrative, d'autre part (Braskamp & Ory, 1994 ; Centra, 1993, 2000). Cette double optique de développement et de certification est largement discutée dans la littérature (Buckridge, 2008 ; Klenowski, Askew & Carnell, 2006 ; Tigelaar *et al.*, 2005). Si la coexistence de ces deux fonctions engendre nécessairement des tensions, elle pourrait même, selon Buckridge (2008), se révéler coûteuse à long terme pour les institutions si celles-ci ne sont pas en mesure de développer et d'asseoir une culture vouée à la qualité de l'enseignement. D'autres tensions, complémentaires, sont également relevées par Alves, Machado et Morgado (2009) : prouver ses compétences vs réfléchir sur sa pratique ; tendre vers l'exhaustivité vs illustrer la qualité de sa pratique par des exemples ; l'isolement vs l'accompagnement. Le caractère nécessairement situé de ces tensions appelle, dans chaque institution, un travail de clarification et de régulation des procédures et des pratiques d'accompagnement au service du développement professionnel de l'enseignant (Wouters, Frenay & Noël, 2010).

Pour constituer et rédiger ces dossiers, de nombreux guides procéduraux existent ([ex. Seldin, Miller & Seldin, 2010](#)). Une analyse comparative des consignes liées aux contenus des dossiers dans quatre institutions universitaires (belges, suisses et canadiennes) a permis de relever un ensemble de points assez similaires qui sont suggérés par ces guides même si leur formulation peut varier [et se décliner différemment selon les contextes institutionnels](#) (Wouters, *et al.*, 2010). La première de ces similarités est la mise en perspective et la description de pratiques (projet pédagogique et vision de l'enseignement, élaboration de nouveaux cours, rapport des responsabilités pédagogiques, participation au développement d'un programme). Ensuite, les éléments d'évaluation des pratiques se ressemblent (évaluations de l'enseignement, avis du responsable de département, rapport d'observation d'un pair ou d'un conseiller pédagogique). De même pour les éléments de réflexion sur les pratiques et la qualité des apprentissages (examen des résultats d'évaluation pré et post-tests, projets d'amélioration de l'enseignement) et les éléments de partage et de diffusion des pratiques de qualité (conseil pédagogique à des pairs, participation à des recherches liées à l'enseignement, communication lors de colloques liés à la pédagogie universitaire...) qui se retrouvent de façon semblable dans les institutions étudiées. Enfin, la valorisation pédagogique (obtention de financement ou d'équipement pour l'enseignement, prix d'enseignement institutionnel) et la formation et les qualifications de l'enseignant (participation à des formations pédagogiques, programme diplômant) constituent aussi des points similaires observés dans le panel étudié.

Ainsi le contenu de ces dossiers comporte des composantes de description et de réflexion fortes. Parmi ces éléments, la philosophie de l'enseignement (*teaching philosophy statement*) développée par l'enseignant peut comprendre sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage, ses représentations de l'étudiant, ses attentes et ses exigences quant aux relations avec les étudiants, les méthodes d'enseignement et d'évaluation envisagées, etc. (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor, 2002). Selon ces auteurs, la philosophie de l'enseignement, définie dans le contexte particulier de chaque discipline, devient la thèse du portfolio d'enseignement qui sera étayée par les différents éléments et données recueillis par l'enseignant et/ou mis à disposition par l'institution. La visée à la fois prospective et rétrospective des dossiers d'enseignement est ainsi clairement soulignée (Buckridge, 2008).

Rédiger un portfolio comprenant de tels éléments laisse présager d'éventuelles difficultés d'écriture dans un autre domaine que celui de l'expertise académique de l'enseignant. Des auteurs, comme Wright *et al.* (1999) ou Legett et Bunker (2006), soulignent les résistances des enseignants face à cette tâche d'élaboration, de rédaction et de tenue de tels dossiers. En effet, il s'agit d'un processus qui demande du temps et de l'énergie (Buckridge, 2008) mais qui peut s'échelonner sur toute une carrière comme un processus continu de développement (Schönwetter *et al.*, 2002).

À des fins institutionnelles et certificatives, ces dossiers sont examinés par des commissions de confirmation et de promotion composées de pairs (Centra, 1993, 2000). Cette procédure d'évaluation soulève différentes questions liées à la validité et à la fiabilité des données présentées par l'enseignant, des critères utilisés, des interprétations données et des décisions rendues par les commissions à l'issue du processus. Dans une optique constructiviste, Tigelaar *et al.* (2005) plaident pour une approche herméneutique et interprétative dans l'évaluation des dossiers et proposent des recommandations permettant d'améliorer les procédures d'évaluation des portfolios : profils et multiplicité des évaluateurs, accompagnement du processus d'évaluation, place des enseignants dans le processus d'évaluation, monitoring à la fois interne et externe du processus d'évaluation des portfolios. En effet, l'évaluation de ces dossiers, singuliers et riches en informations diverses issues des parcours professionnels de chacun, nécessite un changement de paradigme d'évaluation (Cranton, 2001) ainsi que des prises de position et des clarifications institutionnelles quant aux procédures et pratiques d'évaluation dans les universités concernées (Conrad & Bowie, 2006 ; Wouters *et al.*, 2010). Dans le même ordre d'idées, des auteurs (Wright *et al.*, 1999) ont défini trois conditions d'exploitation des portfolios permettant de donner à cette mesure tout son impact. La première est la valeur formative que les enseignants attribuent au dossier et les bénéfices issus de son processus de rédaction. Ensuite, la reconnaissance accordée par le département et l'institution à la qualité de l'enseignement, et la valorisation accordée par les commissions de nomination et de promotion aux informations et aux traces proposées par l'enseignant dans son dossier, liée à une prise de décision effective sont, elles aussi, indispensables.

Cette revue de la littérature souligne le potentiel des dossiers d'enseignement pour documenter, soutenir et évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants mais identifie aussi les zones d'ombre liées à leur mise en œuvre et à leur déploiement institutionnel, notamment en termes d'évaluation.

2. Valorisations déclarées à l'Université catholique de Louvain

La décision d'introduire un dossier d'enseignement dans les politiques et procédures d'une institution s'inscrit dans un contexte de recherche, de gestion et d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (Parmentier, 2006). L'analyse proposée vise, d'abord, à mettre en évidence les éléments et jalons qui ont conduit l'Université catholique de Louvain (UCL) à définir cette mesure. Puis, il s'agira de souligner, dans la politique actuelle, les choix de l'UCL en matière de valorisation de la fonction enseignante.

Cette synthèse monographique repose sur les travaux de Frenay et Saroyan (2002) pour lesquels les discours de rentrées académiques de 1995 à 2001, le rapport UCL 575 (UCL, 1995), la note du conseil académique (Commission de pédagogie du conseil académique - CEPE, 2000) relative au DVP constituent le corpus de documents institutionnels. À cette

analyse, nous ajoutons la politique d'enseignement et de formation de l'UCL adoptée en 2007. Dans cette analyse, ce sont les « valorisations institutionnelles déclarées » accordées à l'investissement pédagogique des enseignants que nous cherchons à cerner, dans une perspective diachronique, en vue de présenter les éléments qui contribuent à la mise en œuvre de cette mesure particulière.

L'analyse des premiers documents permet de retracer le contexte d'émergence, les ancrages de la décision avant d'étudier les termes de la valorisation dans la politique en vigueur.

2.1. Contexte d'émergence

La stratégie de développement pédagogique, à l'œuvre à l'UCL depuis les années soixante-dix, aboutit en 1995, à la création de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) sur la base de différents rapports institutionnels suggérant la mise en place d'un service de ressources pédagogiques sur le modèle nord-américain et en 1997, le Fonds de développement pédagogique (FDP). Si ces leviers institutionnels sont importants, la valorisation par l'institution des efforts pédagogiques consentis par chaque enseignant devient une nécessité.

2.2. Ancrages

La commission de pédagogie, sur la base d'une réflexion préparée par l'IPM, propose au conseil académique la création du DVP. En 2000, le conseil académique approuve le principe d'un tel dossier, comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

- « Ce dossier contiendra les éléments d'information utiles concernant le volet "enseignement" de la fonction d'un professeur, qui sont soit collectés ou produits par l'enseignant lui-même, soit des documents de sources diverses (collègues, étudiants, autorités administratives, etc.). » ;
- « De la même façon qu'un professeur veille à tenir à jour son curriculum vitae en matière de recherche, de publications, de service à la société, de responsabilités de gestion, il est appelé à rassembler ses références en matière d'investissement pédagogique, notamment, mais pas uniquement, sur la base des résultats des évaluations faites par les étudiants » (extraits de la note approuvée au Conseil académique du 8 mai 2000)

2.3. Politique actuelle : les termes de la valorisation

En juin 2007, la politique de formation et d'enseignement de l'UCL réaffirme cette mesure, en l'inscrivant dans le cadre plus large de la mise en place d'une culture de la qualité et des mécanismes d'assurance de qualité au sein de l'institution. Cette déclaration politique définit trois axes de mise en œuvre : l'axe étudiant, l'axe enseignant et l'axe programme, dispositif et support à l'enseignement.

Les extraits choisis issus de la partie « Axe enseignant » gravitent autour de trois questions fondamentales pour notre analyse : quels sont les termes utilisés pour évoquer le développement professionnel de l'enseignant à l'UCL ? Quels sont les termes utilisés pour définir la valorisation accordée à l'enseignement et à l'investissement pédagogique de l'enseignant ? Quels sont les moyens de développement et de valorisation mis à disposition des enseignants au cours de leur carrière ?

En regard de ces questions, le tableau 1 présente les extraits choisis dans la politique d'enseignement et de formation. La revue des écrits a souligné combien les usages des dossiers étaient liés aux fonctions classiquement retenues dans toute démarche évaluative.

À des fins d'analyse, nous reprenons les termes associés par Braskamp et Ory (1994) à ces deux fonctions. Pour l'évaluation formative, ces auteurs associent les termes *individual*, *career oriented*, *improvement*, *development* et *commitment*. Alors que pour l'évaluation certificative, ils proposent les termes : *institutional*, *reward oriented*, *accountability*, *administration* et *control*.

attestent de la valorisation et de la reconnaissance accordées à la mission d'enseignement et à l'engagement pédagogique des enseignants (extraits 1, 2, 4 et 7). Ces choix politiques sont assortis de déclarations liées aux moyens qui visent tant la qualité des programmes et des formations que le développement des compétences pédagogiques de l'enseignant (extraits 4, 6 et 7). Ainsi, le résultat majeur de ce tableau synthétique est la mise en évidence de l'enchevêtrement des logiques, à la fois de développement professionnel et d'évaluation institutionnelle. Voyons à partir des perceptions des enseignants la manière dont cette double logique se traduit dans leurs perceptions du DVP.

3. Perceptions des enseignants à l'égard des dossiers d'enseignement et du contexte de valorisation institutionnel

Alors que la définition d'une politique ne suffit jamais, à elle seule, à induire un changement dans les pratiques des enseignants, des prescriptions liées étroitement à la carrière, dont l'effet escompté est défini en termes de valorisation, peuvent se révéler être une source de motivation, ou à l'inverse, de tensions ou de résistances voire d'incompréhension pour les enseignants. Ainsi, nous allons explorer empiriquement la manière dont cette politique et ce dispositif, le DVP, sont perçus par les enseignants. Nous nous intéressons plus particulièrement aux variables contextuelles qui permettent de comprendre ces perceptions.

3.1. Échantillon et procédure

Cette recherche a été menée auprès des enseignants-chercheurs engagés dans une procédure de confirmation ou de promotion¹. La liste des personnes engagées dans cette procédure, obtenue en avril 2009 auprès du secrétariat du vice-recteur aux affaires académiques, comportait cent noms. Dans cette liste, onze enseignants, déjà sollicités lors d'une recherche relative à l'engagement des enseignants et à leur conception du développement professionnel, n'ont pas été retenus pour la suite. Le questionnaire a donc été envoyé aux 89 autres enseignants avec un taux de réponse s'élevant à 67,4 %. La confidentialité des données a été garantie aux enseignants avec une utilisation anonymisée des résultats à des fins scientifiques.

3.2. Mesure des variables

La conception du questionnaire trouve son origine dans les travaux de Galand et Frenay (2005), et Paul et Frenay (2003). Ces études menées également à l'UCL visaient, d'une part, à mesurer l'impact d'une réforme pédagogique d'envergure et, d'autre part, à analyser l'impact des FDP – octroyés entre 1997 et 2002 – sur l'engagement pédagogique des enseignants.

Parmi les « variables contextuelles », on distingue des questions qui permettent de qualifier l'environnement de travail facultaire en termes d'échanges entre collègues et d'accompagnement pédagogique, et l'environnement universitaire dans son ensemble. Pour toutes ces questions, les enseignants ont été invités à répondre sur une échelle de type Likert à cinq modalités (allant de 1, « pas du tout d'accord », à 5, « tout à fait d'accord »). Les questions relatives aux « perceptions du contexte facultaire » sont mesurées par un ensemble de cinq items ($\alpha = 0,789$). Parmi ces items, trois portent sur les échanges et le soutien entre collègues ($\alpha = 0,785$) et deux items relèvent de l'accompagnement pédagogique proposé dans la faculté ($r = 0,599$; $p < 0,01$). Les questions relatives aux « perceptions du contexte universitaire global » recouvrent la valorisation et la reconnaissance de l'investissement de l'enseignant

1 À l'UCL, les nouveaux enseignants-chercheurs (chargés de cours temporaires) sont engagés pour une période probatoire de 3 ans à l'issue de laquelle ils doivent être confirmés. Ils doivent donc déposer un dossier complet qui permet d'évaluer non seulement leurs activités de recherche mais également leur enseignement, via le DVP. En cas d'évaluation positive, ils sont confirmés comme chargés de cours définitifs. Ensuite, après cinq années supplémentaires, ils peuvent demander leur promotion au grade de professeur, via dépôt de d'un dossier. Le dernier niveau, professeur ordinaire, fait lui aussi l'objet d'un dossier de demande de promotion. Ce sont donc trois types de dossiers qu'examinent les commissions.

dans la mission de formation des étudiants. Huit items leur ont été proposés ($\alpha = 0,837$). Compte tenu de la bonne consistance interne des échelles, des indices ont été construits afin d'obtenir une valeur globale de perception par dimension envisagée.

Pour recueillir les perceptions des enseignants à l'égard du DVP, trois items spécifiques au dossier ont été formulés ($\alpha = 0,722$). Ces items ont été formulés en regard des conditions d'exploitation définies par Wright et O'Neil (1995, cité dans Wright *et al.*, 1999).

De manière exploratoire, les enseignants qui ont déposé, en 2009, un dossier de confirmation ou de promotion ont été invités à qualifier la tâche de réalisation du DVP par association libre dans le questionnaire envoyé. Parmi ces professeurs, 34 déclarent avoir rédigé un DVP et 28 d'entre eux ont répondu à la question suivante : « Si oui, comment avez-vous perçu cette tâche ? Comment pourriez-vous la qualifier ? Donnez quelques mots-clés. ».

3.3. Présentation et discussion des résultats

3.3.1. Perceptions des enseignants à l'égard des DVP

Comme l'illustrent les valeurs de tendance centrale proposées au tableau 2, les perceptions des enseignants à l'égard des DVP sont globalement positives. Les valeurs relatives à la prise en compte du dossier par les commissions de promotion et la valeur formative de ces dossiers, bien que moindres, ne remettent pas en cause son exploitation.

À l'UCL, le dossier de valorisation pédagogique (DVP)	N°	Mode	Médiane
1 : est pris en compte dans le cadre des procédures de promotion et de nomination	46	4	3
2 : permet à l'enseignant d'améliorer sa pratique	52	3	3
3 : permet de mettre en évidence les efforts pédagogiques des enseignants	52	4	4

Tableau 2. Valeurs de tendance centrale pour les perceptions à l'égard des DVP

3.3.2. Perceptions des enseignants à l'égard des contextes facultaire et institutionnel

Les perceptions de l'environnement de travail facultaire décrit en matière d'échanges et d'accompagnement pédagogique sont globalement positives (tableau 3). C'est dans la perception de la dimension « soutien et valorisation » telle que perçue à l'échelle de l'université, que des différences un peu plus marquées s'observent, notamment par une perception moins positive de la valorisation institutionnelle de l'engagement pédagogique (items 14 à 16) alors que les items 9 à 13, relatifs à la politique de qualité de l'enseignement, ont des indices de valeurs de tendance centrale relativement élevés.

Dimension « Échanges » Dans ma faculté,	N°	Mode	Médiane
4 : j'ai suffisamment l'occasion de discuter avec mes collègues de questions pédagogiques	60	4	4
5 : je me sens soutenu(e) par des collègues proches dans les tâches d'enseignement	60	3	3
6 : j'ai vraiment l'impression de travailler en équipe avec d'autres enseignants	60	4	3
Dimension « Accompagnement pédagogique » Dans ma faculté,	N°	Mode	Médiane
7 : je bénéficie d'un accompagnement pédagogique (formations, conseils, évaluation de l'enseignement,...) adéquat	58	3	3
8 : des possibilités de formation spécifiques me sont proposées pour mes tâches d'enseignement	58	3	3
Dimension « Soutien et valorisation » À l'UCL,	N°	Mode	Médiane
9 : je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions concernant les réformes pédagogiques	58	4	4
10 : je suis tenu(e) au courant des décisions concernant les orientations futures des programmes d'études organisés par	59	5	4

ma faculté			
11 : je suis tenu(e) au courant des décisions liées à la politique d'enseignement et de formation	57	3	3
12 : je me sens soutenu(e) par les structures facultaires dans les activités d'enseignement	58	3	3
13 : je me sens encouragé(e) à prendre des initiatives personnelles en matière d'enseignement	59	4	4
14 : mon investissement dans la mission d'enseignement est valorisé pour ma carrière	57	2	2
15 : le temps que je consacre à l'enseignement est reconnu	58	2	2
16 : je suis consulté(e) lorsque des décisions importantes concernant de nouvelles initiatives pédagogiques sont à prendre	60	2	2,5

Tableau 3 : Valeurs de tendance centrale pour les perceptions liées aux contextes facultaire et institutionnel

Ces perceptions associées à l'environnement de travail influencent-elles la perception des enseignants à l'égard des DVP ? D'autres variables sont-elles susceptibles de colorer ces perceptions ?

Pour répondre à ces questions, des régressions linéaires multiples utilisant une méthode de sélection ascendante (*forward selection*) ont été menées, cherchant à prédire les perceptions des enseignants à l'égard des DVP. Outre les variables contextuelles présentées au tableau 3, des variables liées à leur engagement en tant qu'enseignant (travail en équipe, satisfaction professionnelle) ou des variables motivationnelles comme le sentiment de compétence, ou encore le grade dans la carrière ont également été introduites dans le modèle de régression (tableau 4).

Variables dépendantes	Modèle	Variables indépendantes	β	R ²	R ² change
Prise en compte par les commissions de promotion	1	Soutien et valorisation à l'UCL	487***	237	—
Amélioration de la pratique	1	Soutien et valorisation à l'UCL	370**	137	—
Mise en évidence des efforts pédagogiques	1	Soutien et valorisation à l'UCL	397**	158	—
	2	Soutien et valorisation à l'UCL Accompagnement pédagogique en faculté	554*** -.344	251	094

Tableau 4. Résumé des régressions linéaires multiples, méthode de sélection ascendante, pour prédire les perceptions des enseignants à l'égard des DVP

Ces résultats indiquent que seules les variables contextuelles permettent de prédire les perceptions liées au DVP issues de trois items du questionnaire. Ainsi, la dimension « Soutien et valorisation » du contexte UCL permet d'expliquer, au sein d'un premier modèle, respectivement, 14 % de la variance dans les perceptions des enseignants liées à la pertinence des DVP pour l'amélioration des pratiques et 24 % de la variance quand il s'agit de la prise en compte des dossiers par les commissions de promotion. Quant à l'utilité des dossiers dans la mise en évidence des efforts pédagogiques consentis, cette même dimension associée à la dimension d'accompagnement pédagogique facultaire permet d'expliquer près de 25 % de la variance dans les perceptions des enseignants. Plus concrètement encore, nous retiendrons que des perceptions positives du soutien et de la valorisation s'accompagnent de perceptions positives à l'égard du DVP. De plus, les enseignants perçoivent le DVP comme permettant de mettre en évidence les efforts pédagogiques d'autant plus positivement que le contexte d'accompagnement pédagogique est moins soutenant en faculté ($\beta = -.344$), tout en percevant positivement le soutien et la valorisation à l'échelle de l'université.

En complément à ces résultats quantitatifs, l'analyse qualitative des 28 réponses a mis en

évidence les valences accordées par les enseignants au DVP. Pour 11 des enseignants, majoritairement issus du secteur des sciences (8/11), en début ou en milieu de carrière, les termes utilisés ont une valence positive. Pour d'autres, 11 également, issus principalement des secteurs des sciences (5/11) et des sciences médicales (4/11), les termes ont une valence négative. Ces derniers se situent davantage en milieu de carrière et visent le grade de professeur ; pour d'autres, il s'agit d'accéder au grade de professeur ordinaire. L'ambivalence caractérise les termes utilisés par les 6 autres répondants répartis dans les trois secteurs et visant un grade de chargé de cours définitif ou de professeur.

L'analyse catégorielle de contenu révèle que les enseignants s'expriment spontanément à propos de deux catégories d'informations : d'une part, la tâche de rédaction et, d'autre part, la politique et les procédures liées au DVP. Les tableaux 5 et 6 présentent respectivement ces catégories et quelques exemples afin d'illustrer le propos.

Valence négative		Valence positive	
Difficultés perçues en termes de nature de la tâche : « Rébarbative, procédurière, administrative, inutile, obligatoire »	9	Intérêt et utilité de la tâche : « Intéressante, enrichissante, valorisante »	9
Difficultés perçues en termes d'accomplissement : « Compliqué, ardu, pénible, pas facile »	4	Caractère formateur et réflexif de la tâche : « Exigeante, constructive, interpellante » « Bilan personnel de mes pratiques d'enseignement, permet de prendre du recul, réflexion par rapport à notre réel investissement au niveau pédagogique... »	10
Difficultés perçues en termes de charge de travail : « Lourde, charge supplémentaire »	2	À propos des stratégies de rédaction : « Tenir à jour un dossier sur l'évaluation des cours, etc. ; comme la rédaction d'un CV ; j'en ai discuté avec un collègue qui m'a donné le sien pour m'en inspirer »	3

Tableau 5 : Analyse des mots-clés utilisés par les enseignants à l'égard de la tâche de rédaction d'un DVP

Valence négative		Valence positive	
Difficultés perçues en termes de cohérence : « Tracasserie administrative puisqu'aucun feed-back n'est donné, lourd en regard de l'utilisation qui en est faite »	7	Cohérence de la procédure : « Pas de difficulté particulière. Je trouve que c'est une bonne chose, pour autant que ce dossier soit réellement évalué en toute objectivité »	1
Difficultés perçues en termes de ressources : « Peu d'informations sur cette activité, manque d'information et de soutien dans sa conception, beaucoup de travail car peu de notions de quoi dire »	4		

Tableau 6 : Analyse des mots-clés utilisés par les enseignants à l'égard de la politique et des procédures en matière de DVP

Ces données qualitatives confirment les résultats de travaux antérieurs (De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder, 2006 ; Wright *et al.*, 1999) non seulement à propos de la valeur intrinsèque accordée par les enseignants à la tâche de rédaction dans laquelle ils se sont engagés, mais aussi à propos des difficultés inhérentes à cette tâche de compilation et de synthèse. Les

difficultés et les craintes relatives aux procédures d'évaluation des dossiers ravivent le débat des tensions inhérentes aux deux fonctions assignées à ces dossiers. Les difficultés relevées par les enseignants par rapport à la tâche, aux ressources disponibles, mais aussi par rapport à l'alignement de la politique et des procédures vont également dans le sens des difficultés méthodologiques relevées dans la littérature. Selon nous, ces lacunes n'entament pas les potentialités de ce dossier dans la réflexion qu'il est à même de provoquer chez l'enseignant si dans chacune des institutions des ajustements et des garanties institutionnelles quant au processus d'évaluation et de valorisation sont données et assorties de moyens pour les mettre en œuvre.

4. Conclusion

Dans cette contribution, le dossier d'enseignement est présenté comme un support à deux processus dynamiques : d'une part, le développement chez l'enseignant d'une réflexion sur ses pratiques d'enseignement et, d'autre part, la mise en œuvre d'une forme d'évaluation de la qualité des pratiques pédagogiques de l'enseignant à des fins de carrière et de valorisation de l'investissement dans la mission de formation des étudiants.

Ces usages et fonctions, poursuivis de concert à l'UCL ont été nettement mis en évidence dans l'analyse des valorisations déclarées. Quant à l'étude des perceptions, celle-ci rapporte que le DVP est perçu comme un moyen de valoriser les efforts pédagogiques mais souligne également que la reconnaissance de l'investissement et du temps consacré à l'enseignement pourrait être davantage valorisée. Le rôle du contexte institutionnel lié à la qualité de l'enseignement sur les perceptions des dossiers a été largement mis en évidence par nos analyses de régressions multiples.

Au terme de cette analyse, il apparaît fondamental que le bilan « coût/bénéfices » d'une telle opération est positif pour l'enseignant, non seulement en termes de réflexion sur sa pratique mais aussi en termes de reconnaissance et de valorisation institutionnelle. Alors que l'évaluation des tâches académiques à des fins de confirmation et de promotion reste encore souvent basée sur la qualité des publications scientifiques, les dossiers d'enseignement apparaissent comme une voie pertinente de démarche évaluative de la qualité de l'enseignement qui contribuerait au développement professionnel si le mode de la reconnaissance et de la valorisation est opérant (Jorro, 2010).

La traduction d'une politique de la qualité de l'enseignement dans les pratiques effectives des enseignants s'inscrit nécessairement dans la durée. L'adhésion et les perceptions des enseignants quant au contexte de valorisation et aux dossiers d'enseignement sont des sources potentielles de résistances, de tensions ou, au contraire, de mobilisation et de motivation à prendre en considération dans toute institution. L'originalité de cette contribution réside dans le fait de disposer de données empiriques. De telles données permettent une veille institutionnelle de l'usage, des fonctions et de l'impact des dossiers d'enseignement.

À l'avenir, articuler cette modalité de valorisation avec les deux autres missions que sont la recherche et le service à la société devrait devenir une priorité (Seldin & Miller, 2009). C'est donc un chantier de travail qui s'ouvre, en référence aux rôles et à l'évaluation des tâches multiples de l'enseignant-chercheur et aux défis méthodologiques qui y sont associés, pour contribuer au développement professionnel des enseignants dans un contexte qui nécessite de la part de tous des pratiques pédagogiques soutenant au mieux l'apprentissage des étudiants.

Pascale Wouters

Pascale.Wouters@uclouvain.be

Mariane Frenay

mariane.frenay@uclouvain.be

BIBLIOGRAPHIE

- ALVES M. P., MACHADO E. A. & MORGADO J. C. (2009). *Auto-évaluation de l'enseignant : le portfolio de développement professionnel*. Communication au XXI^e Colloque de l'ADMÉE - Évaluation et développement professionnel, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- BRASKAMP L. A. & ORY J. C. (1994). *Assessing faculty work*, San Francisco : Jossey-Bass.
- BUCKRIDGE M. (2008). « Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy », *International Journal for Academic Development*, vol. XIII, n°2, p. 117-127.
- CENTRA J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*, San Francisco : Jossey-Bass.
- CENTRA J. A. (2000). « Evaluating the Teaching Portfolio: A Role for Colleagues », *New Directions for Teaching & Learning*, n°83, p. 87-93.
- Commission de pédagogie du conseil académique (CEPE) (2000). *Le dossier de valorisation pédagogique*, disponible sur internet : <<http://www.uclouvain.be/97742.html>>, consulté le 21 septembre 2011.
- CONRAD L. & BOWIE C. (2006). « The impact of context on readings of teaching portfolios », *International Journal for Academic Development*, vol. XI, n°1, p. 31-42.
- CRANTON P. (2001). « Interpretative and critical evaluation », *New Directions for Teaching & Learning*, n°88, p. 11-18.
- DE RIJDT C., TIQUET E., DOCHY F. *et al.*, (2006). « Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study », *Teaching and Teacher Education*, vol. XXII, n°8, p. 1084-1093.
- FRENAY M. & SAROYAN A. (2002). *Institutional support of teaching: A comparative study*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (LA).
- GALAND B. & FRENAY M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- JORRO A. (2010). « Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? » in L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck, p. 253-264.
- KLENOWSKI V., ASKEW S. & CARNELL E. (2006). « Portfolio for learning, assessment and professional development in higher education », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. XXXI, n°3, p. 267-286.
- KNAPPER C. & WRIGHT W. A. (2001). « Using portfolios to document good teaching: premises, purposes, practices », *New Directions for Teaching & Learning*, n°88, p. 19-29.
- KREBER C. & CRANTON P. (2000). « Exploring the Scholarship of Teaching », *The Journal of Higher Education*, vol. LXXI, n°4, p. 476-495.
- LEGGETT M. & BUNKER A. (2006). « Teaching portfolios and university culture » *Journal of Further and Higher Education*, vol. XXX, n°3, 269-282.
- PARMENTIER P. (2006). « Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire » in N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, p. 199-215.

- PAUL C. & FRENAY M. (2003). *Fonds de développement pédagogique : implémentation du Fonds et impact des projets durant la période 1997-2002*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- SALMI J. & SAROYAN A. (2007). « League tables as policy instruments: The political economy of accountability in tertiary education », in Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher Education in the World 2007: Accreditation for quality assurance*, p. 79-89.
- SAROYAN A. (2001). *Teaching Portfolios*, conférence présentée à l'inauguration de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- SCHÖN D. A. (1983). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*, New York : Basic Book.
- SCHÖNWETTER D. J., SOKAL L., FRIESEN M. *et al.* (2002). « Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements », *International Journal for Academic Development*, vol. VII, n°1, p. 83-97.
- SELDIN P. (1997). *Teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*, Bolton (MA) : Anker.
- SELDIN P. & MILLER J. E. (2009). *The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research, and service*, San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- SELDIN P., MILLER J. E. & SELDIN C. A. (2010). *Teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*, San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- TAYLOR L. (2005). *The Scholarship of Teaching and Learning: Building Knowledge about learning and Teaching in our Disciplines*, conférence de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- TIGELAAR D. E. H., DOLMANS D. H. J. M. *et al.* (2005). « Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures », *Studies in Higher Education*, vol. XXX, n°5, p. 595-610.
- UCL (1995). *UCL 575*, Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.
- VAN NOTE CHISM N. (2007). *Peer Review of teaching: A source book*, San Francisco : Jossey-Bass.
- WESTON C. B. & MCALPINE L. (2001). « Making Explicit the Development toward the Scholarship of Teaching », *New Directions for Teaching & Learning*, n°86, p. 89-98.
- WOUTERS P., FRENAY M. & NOËL B. (2010). « Le dossier d'enseignement... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? » in L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck, p. 177-191.
- WRIGHT W. A., KNIGHT P. T. & POMERLEAU N. (1999). « Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education », *Innovative Higher Education*, vol. XXIV, n°2, 89-103.