2014

Université du Québec

Sous-comité du GRIIP sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants

[LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS]

Pratiques actuelles, besoins des nouveaux enseignants, ressources disponibles et à développer.

1. Introduction

Le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) de l'Université du Québec regroupe au moins un conseiller pédagogique ou un professeur provenant de chaque établissement du réseau. Depuis plus de dix ans, le GRIIP s'intéresse au soutien pédagogique des enseignants et aux différentes pratiques dans le domaine de la pédagogie universitaire. En 2013, le GRIIP a confié à un sous-comité le mandat d'examiner les besoins, les pratiques actuelles et les ressources disponibles en ce qui concerne la formation et l'accompagnement des nouveaux enseignants, de dégager un état général de situation en cette matière et d'identifier des ressources complémentaires à développer afin de mieux répondre aux besoins des nouveaux enseignants, des conseillers pédagogiques et des institutions du réseau des UQ.

Le sous-comité a le plaisir de présenter les faits saillants de sa démarche et sa proposition de développement d'un dispositif d'autoformation et de ressources d'accompagnement pédagogique complémentaire aux ressources déjà existantes destinées aux nouveaux enseignants universitaires.

Tout d'abord, une mise en contexte présente la situation générale des nouveaux enseignants universitaires, la composition du groupe, les objectifs du sous-comité, la démarche retenue et ses limitations sous-jacentes. Ensuite, le rapport présente un portrait général de situation en regard des pratiques, des besoins et des ressources. Finalement, dans la dernière partie du rapport, le sous-comité dresse une liste de constats et propose un projet de développement susceptible de contribuer de façon significative à la formation et à l'accompagnement des nouveaux enseignants.

2. Mise en contexte

À leur arrivée en poste, les professeurs doivent mener une carrière de chercheur qui présente des exigences de performance relativement élevées et, parallèlement, se soucier de leur tâche d'enseignement, laquelle demande des compétences multiples (Bélanger, Bélisle, & Bernatchez 2011). Les chargés de cours, quant à eux, cumulent souvent deux ou trois emplois et rencontrent les mêmes défis que les enseignants. De plus, ils sont moins présents sur le campus, ce qui ajoute un défi pour participer aux activités de formation offertes en personne.

De manière générale, débuter une carrière d'enseignant à l'université ne requiert aucune formation pédagogique. En effet, les exigences à l'embauche concernent davantage l'expertise de l'enseignant dans un domaine spécifique et visent le transfert de cette expertise aux étudiants dans un contexte académique. Pourtant, les nouveaux enseignants universitaires s'attaquent à un défi de taille en matière de pédagogie. La diversification de la clientèle étudiante et la demande accrue pour l'intégration des nouvelles technologies ne représentent que quelques-uns des nombreux défis qui attendent les enseignants universitaires tout au long de leur carrière (Endrizzi, 2011). Par opposition, les enseignants du primaire et du secondaire bénéficient d'une formation pédagogique allant jusqu'à quatre années de formation initiale. Comment les enseignants sont-ils préparés dans les différents établissements universitaires?

Dans le but d'assurer la qualité de la formation offerte aux étudiants et de préparer les enseignants à endosser leur rôle d'enseignant, certaines universités se sont dotées de services de soutien pédagogique. Ces services, constitués généralement de conseillers pédagogiques et/ou conseillers technopédagogiques, offrent des activités variées visant à supporter les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques.

Bien que de nombreuses initiatives soient déjà en place dans le réseau, plusieurs établissements sont encore à construire leur service d'accompagnement pédagogique et, plus particulièrement, leur stratégie de formation et d'accompagnement des nouveaux enseignants. Il s'avère donc nécessaire d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se fait actuellement dans ce domaine ainsi que des besoins des enseignants, et ce, afin d'orienter les actions en matière de formation et d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants.

Le sous-comité sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants est formé des personnes suivantes:

- Jean Brousseau, doyen des études de premier cycle (UQAR)
- Mario Dubé, professeur (UQAR)
- Jacinthe Tardif, conseillère pédagogique (UQAR)
- Alain Huot, conseiller pédagogique (UQAR)
- Nadia Cody, professeure (UQAC)
- Claude Boucher, responsable du Service de pédagogie universitaire (UQAT)
- Éric Francoeur, maître d'enseignement (ÉTS)
- Josianne Basque, professeure (TÉLUQ)
- Lucie Charbonneau, agente de développement (UQ)
- Eve-Lyne Rondeau, analyste en techniques d'enseignement (UQ)

Le sous-comité s'est réuni à sept reprises pendant l'année, soit quatre fois à distance et trois fois en présence, pour travailler sur cette phase préliminaire du projet. Le présent rapport a été rédigé conjointement par les membres du sous-comité. Il a ensuite été relu par les membres du GRIIP.

Le but de cette phase préliminaire était d'identifier un projet qui pourrait contribuer au développement des compétences des nouveaux enseignants des établissements du réseau de l'Université du Québec. Le sous-comité s'est fixé les objectifs spécifiques suivants :

1. Inventorier et dresser un portrait des pratiques actuelles au Québec ainsi qu'aux niveaux national et international en matière de formation et d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants.
2. Identifier les besoins de formation et d'accompagnement de "nouveaux" enseignants du réseau.
3. Répertorier les ressources du réseau pouvant être réutilisées par les différents établissements pour la formation des nouveaux enseignants
4. Dégager des constats en regard des pratiques actuelles, des besoins identifiés et des

ressources liés à la formation et l'accompagnement pédagogiques.

Pour répondre aux objectifs énoncés, le sous-comité a réalisé les démarches suivantes :

L'inventaire des pratiques actuelles

Pour dresser un portrait des pratiques actuelles en formation et en accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants dans les universités au Québec, des rencontres ont été réalisées avec des conseillers pédagogiques ou des professeurs exerçant cette fonction dans les établissements suivants: UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQAT, TÉLUQ, Université McGill, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, HEC Montréal et Polytechnique. Les entretiens ont duré entre 30 minutes et 1h15 et ont été basés sur un même schéma d'entretien (voir annexe 1).

Afin d'explorer ce qui se fait à l'extérieur du Québec, une analyse des sites Web de certaines universités a été faite. À partir des connaissances des membres du sous-comité, des régions connues pour leurs pratiques en pédagogie universitaire ont été sélectionnées. Les universités choisies devaient également présenter une quantité suffisante d'informations sur les services offerts aux enseignants ou sur la structure de leurs services pour être retenues. Une fiche modèle a été créée afin de recueillir des informations similaires dans chacun des établissements (voir annexe 2). Au total, quinze fiches ont été complétées.

Les besoins de formation et d'accompagnement

L'objectif visé par cette démarche était de consulter des enseignants dans le réseau afin de sonder leurs besoins en matière de formation et d'accompagnement pédagogiques lorsqu'ils ont commencé leur carrière d'enseignant universitaire. Quarante-sept enseignants ont été interrogés à cet effet. Certains ont été rencontrés en personne et d'autres ont rempli le formulaire (voir le questionnaire en annexe 3) en ligne, et ce, entre le 30 janvier et le 27 février 2014. Les enseignants consultés ont jusqu'à plus de dix ans d'expérience. Il est considéré que les enseignants qui ont peu d'expérience sont en mesure d'informer sur leur expérience actuelle alors que les enseignants qui en ont davantage peuvent avoir un plus grand recul face à leur expérience d'enseignant débutant. Certaines des personnes sondées étaient connues par les conseillers pédagogiques et d'autres non. Bien que le sondage n'ait pas les caractéristiques d'une démarche scientifique, il a permis de recueillir des informations intéressantes.

Les ressources disponibles dans le réseau

Le but de cette démarche étant d'identifier un projet porteur pour le réseau, il était essentiel d'examiner ce qui existe déjà et d'identifier les éléments manquants. Les ressources développées dans le cadre de projets réseau réalisés par le passé ont donc été inventoriées. De plus, le sous-comité a pris connaissance des ressources disponibles dans les établissements du réseau.

Les constats en regard des pratiques actuelles, des besoins identifiés et des ressources liés à la formation et l'accompagnement pédagogiques

À la lumière des différentes sources d'information recueillies et analysées, le sous-comité présente certains constats et propose un projet qui permettra de répondre à des besoins dans les établissements du réseau.

Les ressources humaines et le temps imparti pour cette phase préliminaire étant limités, le présent rapport présente certaines limites. L'analyse des différents éléments reste sommaire. Même s'il n'a aucune prétention scientifique, le rapport permet toutefois d'identifier un projet porteur pour le réseau, répondant ainsi au mandat que le sous-comité a reçu du GRIIP.

3. Faits saillants

Cette section fait ressortir les éléments centraux de chacune des collectes d'information en lien avec les objectifs énoncés précédemment.

3.1. Portrait des pratiques actuelles

Depuis les années 1990, plusieurs universités se sont dotées de services de soutien pédagogique, aussi nommés services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. L'objectif général de ces services est généralement de permettre un changement de pratique chez les enseignants en les basant davantage sur les besoins des apprenants et sur les données probantes en pédagogie.

Une des pratiques souvent mises en place dans les différents établissements est de former et/ou d'accompagner les nouveaux enseignants dès leur embauche. Quelques recherches se sont attardées à évaluer l'impact de cet accompagnement en début de carrière. Bien que plusieurs résultats soient mitigés, certains portent à croire que cette pratique peut avoir un impact à long terme sur la conception de l'apprentissage des enseignants comme l'affirment Stes et Van Petegem (2011) à l'issue de trois études menées à l'Université d'Anvers :

> « les professeurs participant à un programme pédagogique ont effectivement, à la fin de la formation, une conception différente de l'enseignement supérieur, avec une vision de l'éducation davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences, comparées à celle qu'ils avaient avant leur participation. Ils se différencient donc, à cet égard, de leurs collègues qui n'ont pas participé au programme. » (p.22)

Pour leur part, Bélanger, Bélisle et Bernatchez (2011) ont identifié les caractéristiques favorisant le changement de pratique chez les enseignants :

> « several conditions related to the context of change were mentioned by teachers. Among the conditions facilitating change, teachers mentioned collegiality between teachers, a feeling that trying something new in their teaching is supported, the pedagogical shift initiated by the department or

> faculty, financial support, accessibility of materials, access to satisfactory technologies, and access to educational development services and support from the Centre» (p. 149) .

On remarque également dans les propos des conseillers pédagogiques rencontrés dans le cadre de la présente analyse que l'impact des pratiques de soutien pédagogique est, entre autres, influencé par la culture même de l'établissement.

Par ailleurs, ces derniers, lors des entretiens, ont aussi souligné qu'il est nécessaire de proposer des thèmes se rapprochant des problématiques vécues par les enseignants afin de les intéresser aux formations proposées. Les enseignants qui arrivent dans le milieu souhaitent résoudre des problématiques concrètes. Plusieurs conseillers pédagogiques ont affirmé s'en servir pour proposer des solutions basées sur des données probantes en sciences de l'éducation.

Les conseillers pédagogiques semblent faire face à une demande accrue de formation et d'accompagnement pédagogique dans les dernières années, découlant notamment du renouvellement de personnel et de la diversification de la population étudiante. Comment répondent-ils à cette demande croissante?

Les modèles de formation en pédagogie universitaire sont très variés dans le réseau de l'Université du Québec, au Québec et ailleurs. Il faut également savoir que plusieurs établissements ont choisi de ne pas séparer « les nouveaux enseignants » des « enseignants avec expérience ». Ainsi, on parle alors davantage de formation de base en pédagogie.

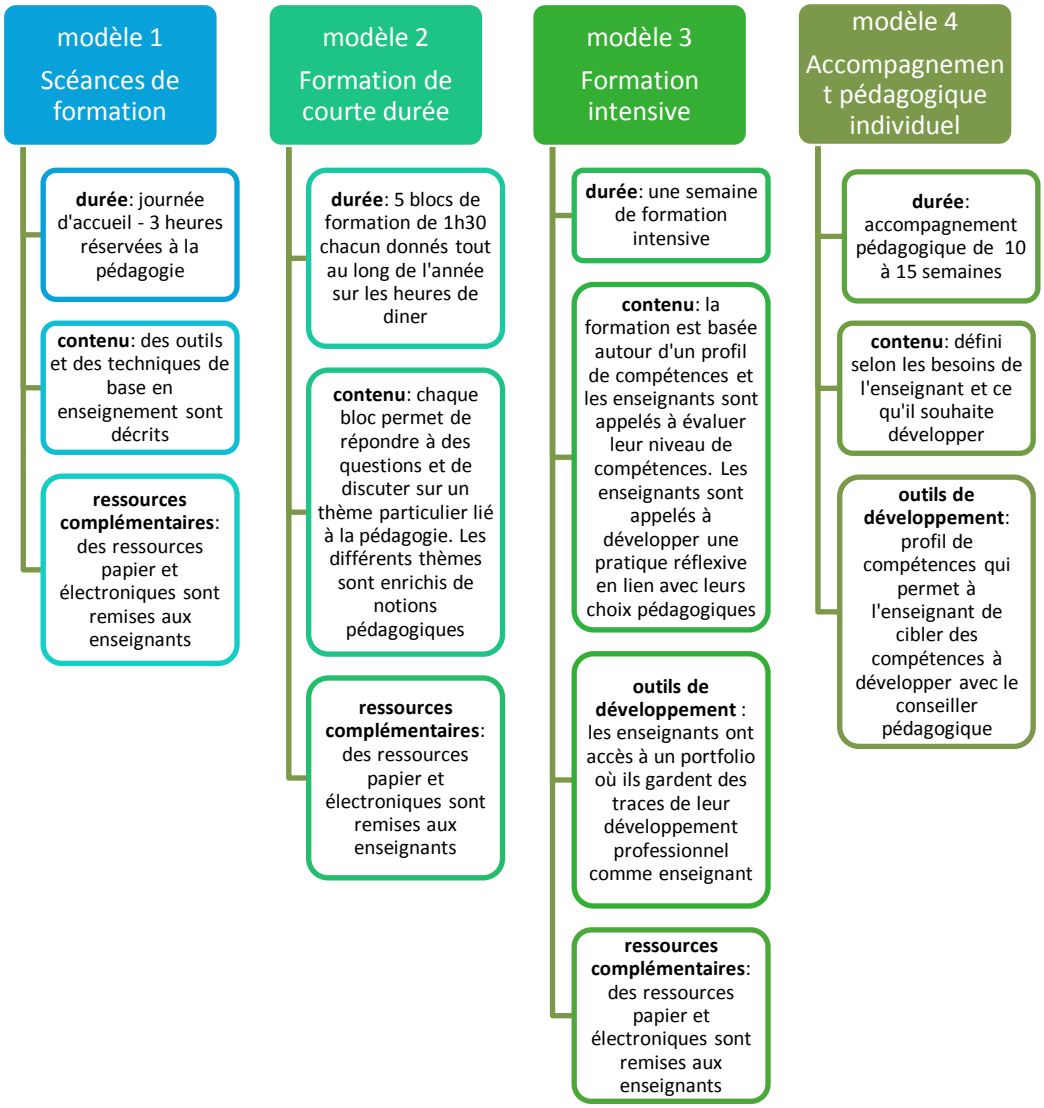
Bien qu'il ne soit pas possible d'établir un modèle unique de formation, il est possible de présenter certaines caractéristiques centrales : la durée, les thèmes de formation, les ressources complémentaires disponibles et les outils de développement. Ces caractéristiques font référence aux formations non créditées offertes aux enseignants dans les établissements universitaires. Certains établissements offrent également des formations créditées. Un peu plus loin dans le rapport, nous présenterons les principaux thèmes traités dans le cadre de ces formations.

Voici quatre modèles typiques qui peuvent être déduits des renseignements recueillis dans le cadre des entretiens avec les conseillers pédagogiques ainsi que des analyses de sites Web. Ils ne représentent pas l'un ou l'autre des établissements, mais bien des caractéristiques qui ont été soulignées par les conseillers pédagogiques. Ces modèles ne sont pas exclusifs et les éléments puisés dans l'un ou dans l'autre peuvent se retrouver réunis dans un même établissement.

Les quatre modèles partagent les deux caractéristiques suivantes :

1. Ils fournissent des notions de base en pédagogie;
2. Ils permettent aux enseignants de se familiariser avec les services de soutien pédagogique et les personnes qui y travaillent.

Cependant, la durée des formations et le niveau de profondeur des contenus abordés varient grandement d'un modèle à l'autre. On peut supposer que le degré d'acquisition des connaissances et de changement de pratique varie également. Soulignons que les modèles 1, 2 et 3 offrent également des possibilités d'échanges entre les enseignants.



Dans toutes les universités rencontrées, et ce, peu importe le modèle de formation des nouveaux enseignants choisi, des activités de formations ponctuelles traitant de différents thèmes liés à la pédagogie sont offertes à l'ensemble du corps enseignant. Ces activités complémentaires permettent aux enseignants de répondre à des besoins ponctuels de formation.

Dans la grande majorité des établissements pour lesquels nous avons documenté les pratiques, un accompagnement pédagogique individualisé est également offert aux enseignants. Il n'y a

généralement pas de différenciation faite pour ce service entre les nouveaux enseignants et ceux qui ont davantage d'expérience. Cependant, plusieurs conseillers pédagogiques rencontrés affirment que les enseignants qui ont assisté à la formation à leur arrivée dans l'établissement sont davantage portés à les consulter pour un accompagnement que ceux qui n'ont jamais suivi de formation. L'accompagnement individualisé vise généralement à régler une problématique ou à réaliser un projet précis comme la médiatisation d'un cours.

La pratique d'accompagnement pédagogique la plus courante est celle du suivi individualisé d'un conseiller pédagogique avec un enseignant. Cependant, certains établissements universitaires favorisent l'accompagnement pédagogique d'une équipe complète comme dans l'implantation d'une approche-programme par exemple. Le mentorat est également utilisé pour la formation pédagogique des enseignants, mais n'est généralement pas exclusif aux enseignants qui viennent d'être embauchés. Plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné que le mentorat était inscrit dans leurs projets de développement.

De plus, les communautés d'apprentissage professionnelles sont également mises en place dans certains établissements universitaires, et ce, sous toutes sortes de formules. Elles s'adressent généralement aux nouveaux enseignants et aux plus expérimentés et permettent le partage et l'échange autour de différentes thématiques liées à la pédagogie.

Les thèmes de formation

Afin de faire un tour d'horizon le plus complet possible, les thèmes des formations créditées en pédagogie universitaire offertes dans des établissements universitaires québécois ont été ajoutés à l'analyse[1]. Cette synthèse comprend donc les thèmes mentionnés par les conseillers pédagogiques en plus des thèmes exploités dans les formations créditées en pédagogie de l'enseignement supérieur. Les thèmes qui reviennent le plus souvent lors des entretiens et dans la littérature sont les suivants :

1. **Le contexte**
    - caractéristiques des étudiants
    - droits et responsabilités des enseignants
    - pratique professionnelle d'enseignement
    - enseignement en contexte universitaire
2. **Les bases théoriques**
    - théories de l'apprentissage
    - motivation des étudiants
    - principes pédagogiques/andragogiques
    - modèles pédagogiques

[1] Les programmes crédités utilisés dans cette analyse sont les suivants : le Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM et le Diplôme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke.

3. **Les pratiques pédagogiques**
    - planification : élaboration d'un plan de cours, scénarisation d'un cours
    - intervention : gestion de classe, climat de classe, encadrement des étudiants
    - évaluation des apprentissages : planifier l'évaluation, utiliser les grilles d'évaluation
4. **L'intégration des TIC**
    - De façon générale, cet élément est principalement en lien avec les techniques de base liées à l'utilisation de l'environnement numérique d'apprentissage de l'établissement
5. **La pratique réflexive/ innovation**

Public cible

Comme mentionné antérieurement, certains établissements proposent leurs activités de formation à tous les enseignants, avec ou sans expérience. Plusieurs d'entre eux ont précisé que cette façon de faire permet un partage très riche entre les nouveaux enseignants et ceux plus expérimentés. Ainsi, certains d'entre eux peuvent ressentir le besoin d'acquérir une certaine base en pédagogie, mais leur expérience demeure très intéressante pour les autres enseignants. Des établissements ont d'abord limité la participation aux formations des nouveaux enseignants pour ensuite ouvrir les portes à tous, ne voulant pas décourager l'initiative de ceux qui souhaitent améliorer leur enseignement à un moment différent de leur carrière.

Dans certains établissements, les personnes chargées de cours sont invitées à participer aux formations, de même que les doctorants. Lors des entretiens, des conseillers pédagogiques ont mentionné que le fait de réunir les différentes clientèles permet des échanges intéressants et la construction d'une identité commune.

Les politiques et les conventions collectives des établissements

Comme à d'autres niveaux, les pratiques permettant d'institutionnaliser la formation pédagogique des nouveaux enseignants sont variables. Dans plusieurs cas, ces pratiques ne sont pas encore inscrites dans des politiques ou des conventions collectives. Les différents modèles d'institutionnalisation identifiés sont les suivants :

- Mise en œuvre d'une politique de valorisation de l'enseignement (voir l'exemple de l'Université de Sherbrooke en annexe 4);
- Obligation de l'établissement d'offrir des formations aux nouveaux enseignants inscrite dans la convention collective;
- Dégagement prévu dans des conventions collectives pour les professeurs qui suivent une formation pédagogique;
- Obligation du professeur de suivre une formation inscrite dans le contrat d'embauche.

En ce qui concerne l'obligation de participer à des formations pédagogiques, les entretiens avec les conseillers pédagogiques ont permis de relever des éléments divergents. L'obligation permet

de s'assurer que tous les enseignants détiennent une base minimale de connaissances en pédagogie. À la Polytechnique et à HEC Montréal, les professeurs sont obligés, dans leur contrat d'embauche, de participer aux modalités de formation ou d'accompagnement pédagogique prévues. Cependant, dans certains établissements, l'obligation de participation existait il y a quelques années pour être levée par la suite, car l'attitude négative liée à cette obligation nuisait au climat de groupe lors des formations et ne favorisait pas l'apprentissage.

La participation aux activités de formation

Peu d'établissements ont des données exactes sur la participation de leurs enseignants aux formations de base en pédagogie. Il est cependant clair que les universités qui imposent la formation ou qui offrent un dégagement ou une rémunération conditionnelle à la participation ont un taux plus élevé d'inscrits.

Les conseillers pédagogiques rencontrés ont été questionnés sur les éléments qui nuisent et ceux qui favorisent la participation. D'un côté, dans la grande majorité des entretiens, le manque de temps est ressorti comme principal frein à la formation pédagogique, surtout en début de carrière. Certains ont également mentionné que les services étaient peu connus dans leur établissement.

D'un autre côté, plusieurs éléments peuvent favoriser la participation, mais celui qui ressort davantage des entretiens est la valorisation de la formation pédagogique. Celle-ci peut évidemment prendre différentes formes. Par exemple, des enseignants plus anciens recommandent la formation aux nouveaux arrivants ou encore des vice-recteurs, des doyens ou des directeurs de département ou de module conseillent aux nouveaux employés de suivre la formation de base en pédagogie.

Pratiques inspirantes

À la lumière de l'analyse des sites Web et des entretiens avec les conseillers pédagogiques, certaines pratiques en formation et en accompagnement pédagogique se démarquent de façon particulière. Voici en bref quelques exemples qui illustrent des pratiques inspirantes.

Des formations et un accompagnement basé sur un référentiel de compétences

L'UQTR, l'Université Laval et la Polytechnique ont choisi d'axer leurs formations autour d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur. Cet outil permet non seulement d'orienter la formation des nouveaux enseignants autour d'un même axe, mais également d'y greffer les autres activités qui y sont liées comme l'accompagnement individualisé. Cet outil permet aussi aux professeurs et aux personnes chargées de cours de se situer face à leur développement professionnel tout au long de leur carrière.

La formation obligatoire

À HEC Montréal, la formation pédagogique des professeurs est obligatoire. Ces derniers doivent suivre dix séances réparties sur dix semaines à raison de trois heures par semaine. De plus, les

professeurs doivent être filmés en classe et ils reçoivent des rétroactions de leurs collègues participant à la formation.

Formation intensive

À l'Université Laval, la formation existe depuis près de 20 ans et elle semble bien reconnue dans l'établissement par les enseignants. Chaque année, des enseignants sont refusés par manque de place. La formation dure six jours intensifs sur trois semaines et est donnée une fois par an, au printemps. La formation est offerte à tous, mais les enseignants qui y participent doivent s'engager à y être présents tout au long des différentes semaines. Les doctorants peuvent suivre la même formation. Ils doivent enseigner et expérimenter des activités variées comme le travail en équipe, les discussions de groupe et l'élaboration de réseaux de concepts. Ils sont ensuite appelés à faire un bilan un an après la formation et celle-ci leur est créditée.

Conception de cours

L'Université d'Ottawa offre la possibilité à ses enseignants de suivre une formation intitulée *Institut sur la conception de cours*. La description disponible sur son site Web indique que les enseignants y sont appelés à travailler sur la conception de leur cours entourés d'experts dans le domaine de l'enseignement universitaire.

Boîte à outils Web pour les enseignants

L'Académie de l'enseignement supérieur (HEA) est l'organisme national pour l'enseignement et l'apprentissage au Royaume-Uni. Il travaille avec les universités et les collèges pour apporter des changements qui améliorent l'enseignement et l'expérience des étudiants en enseignement supérieur.

Cette académie de l'enseignement supérieur offre aux nouveaux enseignants un ensemble très complet de ressources Web sur différents thèmes :

- Évaluation et rétroaction
- Enseignement en petit et en grand groupe
- Outil pour le support des nouveaux enseignants - format vidéo
- Outil pour le support des nouveaux enseignants - format base de données
- Ressources éducatives libres et formations ouvertes

Le portfolio professionnel en enseignement

À l'Université Laval, à l'UQTR ainsi qu'à l'Université Catholique de Louvain, les nouveaux enseignants sont appelés à développer un portfolio professionnel leur permettant de démontrer leur progression dans le développement de leurs compétences en enseignement. Les éléments colligés dans ces outils peuvent ensuite être utilisés par les enseignants au moment de leur évaluation de dossier.

Un accompagnement obligatoire

Polytechnique Montréal oblige les nouveaux enseignants à être formés à leur arrivée à l'université. Cette obligation fait partie du contrat d'embauche des professeurs. Cependant, l'établissement a opté pour un accompagnement individualisé plutôt que pour une formation en groupe. Chaque professeur est accompagné par un conseiller pédagogique et doit d'abord identifier les compétences qu'il souhaite développer. Par la suite, des rencontres individuelles aux deux semaines sont prévues sur dix à quinze semaines, selon les besoins de l'enseignant.

Groupes de support interdisciplinaires

L'Université d'Otago (Nouvelle-Zélande) a instauré des groupes de support interdisciplinaires pour les nouveaux enseignants. Les participants se rencontrent à l'heure du diner à intervalles réguliers pour discuter et échanger au sujet d'expériences de développement professionnel, discuter du profil de compétence de l'établissement ou échanger sur des expériences de microenseignement par exemple.

Mentorat de groupe

Une étude-pilote a été réalisée par une professeure à la TÉLUQ afin d'offrir une forme de mentorat de groupe à des enseignants de l'établissement. Étant donné un nombre élevé de départs à la retraite, elle a proposé une stratégie d'intégration de la relève pour accompagner les nouveaux enseignants. Un petit groupe composé de professeurs novices et de professeurs expérimentés se sont réunis régulièrement sur une période d'une année et ont élaboré conjointement une « carte de connaissances » représentant les connaissances mobilisées dans la pratique de conception de cours dans cet établissement.

Vers un modèle de soutien pédagogique des nouveaux enseignants

À la lumière des différentes consultations et analyses exposées précédemment, il est possible de proposer un modèle présentant les caractéristiques favorables au soutien des nouveaux enseignants universitaires.

Construit dans l'intention d'offrir une vision globale, ce modèle peut servir à tout établissement souhaitant aborder une réflexion sur ses propres services en vue d'en améliorer la qualité. Il est conçu pour répondre d'abord aux besoins pédagogiques des nouveaux enseignants, mais il peut être utilisé pour l'ensemble des services de soutien pédagogique.

Il regroupe 3 volets d'intervention présentés précédemment:

1. **Le volet formation**
    a. L'accueil des nouveaux enseignants
    b. Les ateliers de formation ponctuels
    c. La formation créditée
    d. L'autoformation
2. **Le volet accompagnement**
    a. Le suivi individualisé par un conseiller pédagogique
    b. Le mentorat
    c. Les communautés de pratique et d'apprentissage
    d. L'accessibilité à des ressources documentaires appropriées
3. **Le volet administratif**
    a. La mise en œuvre d'une politique de soutien et de valorisation de l'enseignement
    b. La mise en œuvre d'un dégagement pour les enseignants afin de développer leurs compétences pédagogiques
    c. La mise à disposition d'outils permettant à chaque enseignant de développer son portfolio professionnel ou un dossier pédagogique.

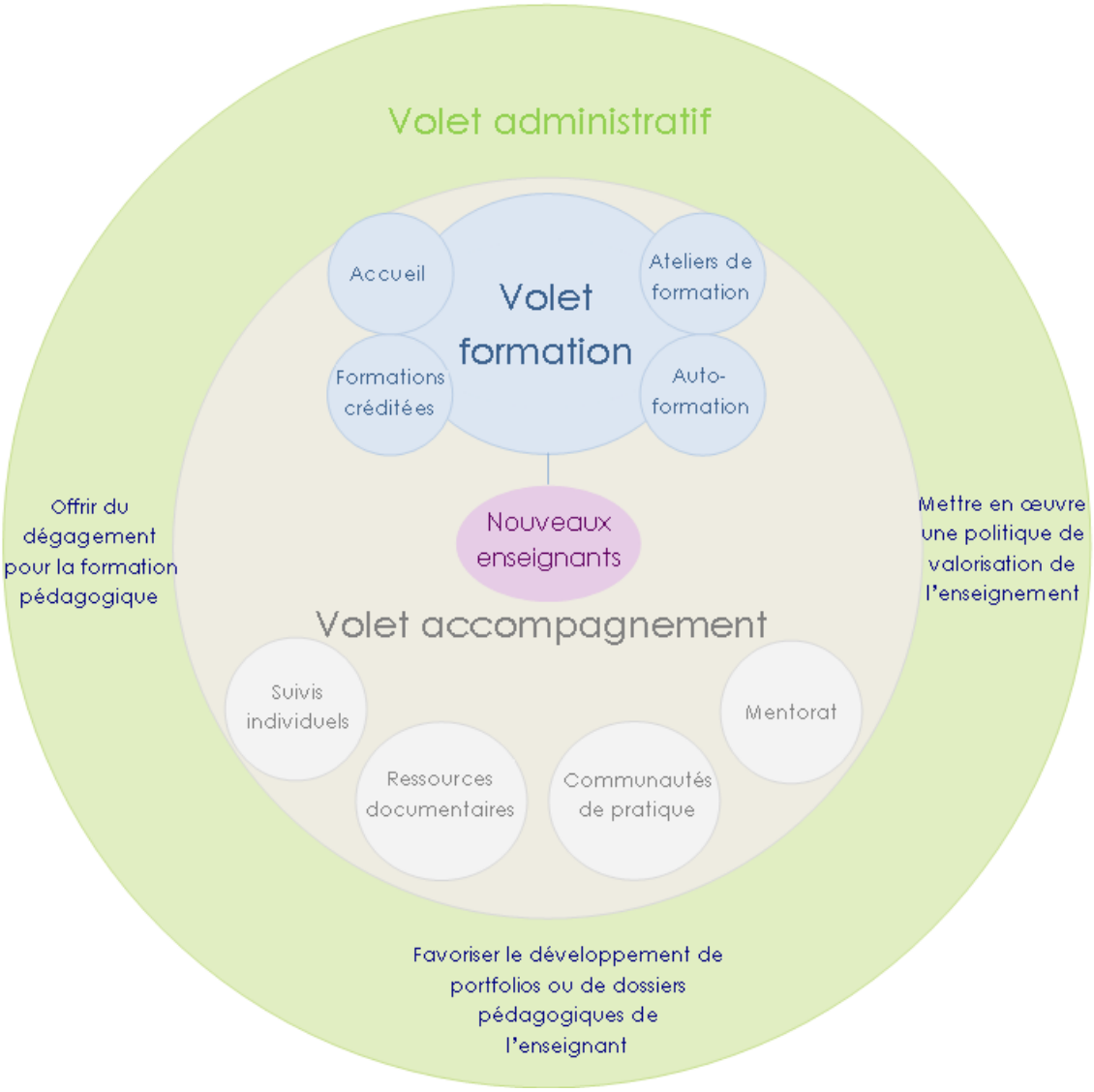
Afin de déployer un service de soutien pédagogique optimal, les trois volets d'intervention doivent être développés en interrelation, de façon cohérente et concertée. La référence à un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur peut évidemment favoriser la mise en place d'une stratégie cohérente.

Le modèle systémique présenté à la figure 1 place d'abord le nouvel enseignant au centre des interventions. Autour de lui se retrouve le volet accompagnement qui s'inscrit dans une approche transversale et continue. Idéalement, un service pédagogique est présent pour soutenir et développer les différents aspects de l'accompagnement. Le service travaille en collaboration avec l'enseignant afin de répondre à ses besoins au moment opportun. Le volet formation propose diverses opportunités pour soutenir le développement de compétences, selon les besoins et les disponibilités du nouvel enseignant. Il est une constituante du volet accompagnement. Selon le modèle systémique, le nouvel enseignant est responsable de son développement de compétences pédagogiques et peut sélectionner la formule qui lui convient. Finalement, le volet administratif encadre, dans chaque établissement, l'ensemble du support pédagogique aux nouveaux enseignants. L'établissement s'engage à valoriser la pédagogie dans ses politiques. Le volet administratif supporte les initiatives des services pédagogiques dans l'intention d'améliorer la qualité de l'enseignement offert.

Figure 1.

Supports pédagogiques aux nouveaux enseignants en enseignement supérieur

Modèle systémique



3.2.Point de vue des enseignants

Lors de cette analyse de besoins, 47 personnes ont été rejointes, réparties entre 8 établissements.

Université	Nombre	%
UQAM	3	6,38
UQAC	10	21,28
UQAR	10	21,28
UQO	3	6,38
UQAT	8	17,02
ENAP	1	2,13
ÉTS	5	10,64
TELUQ	7	14,89
Total	**47**	100,00

Les répondants possèdent en moyenne 3,34 ans dans l'exercice de leur fonction d'enseignement

Expérience dans la fonction	
Moins de 1 an	9
1 à 2 ans	10
2 à 3 ans	6
3 à 4 ans	4
4 à 5 ans	1
5 à 10 ans	9
Plus de 10 ans	5
Total	44

Voici les faits saillants du sondage réalisé auprès des quarante-sept enseignants du réseau de l'UQ. Parmi les répondants, 70% affirment ne pas avoir reçu une formation antérieure en pédagogie, une même proportion mentionne ne pas avoir reçu de la formation à l'embauche et environ le quart estime que leur institution propose un programme d'accueil en pédagogie.

Formation antérieure en pédagogie	%	
Oui	14	29,79
Non	33	70,21
Total	47	100,00

Formation à l'embauche		%
Oui	14	29,79
Non	33	70,21
Total	47	100,00

Programme accueil offert		%
Oui	12	25,53
Non	35	74,47
Total	47	100,00

Par ailleurs, parmi les enseignants ayant répondu au sondage, 87% estiment qu'une formation en pédagogie devrait être obligatoire, tant pour les professeurs que pour les chargés de cours.

Le moment à privilégier pour la formation des enseignants demeure une question complexe puisque les nouveaux enseignants manquent souvent de temps. Dans le sondage, les enseignants pouvaient choisir plusieurs options pour répondre à cette question. Ainsi, selon les enseignants sondés, la formation devrait se dérouler principalement à l'embauche (61%) ou en cours d'emploi (70%) et non avant l'embauche (17%).

Former et accompagner – les éléments à privilégier

Les enseignants ont été consultés sur leurs pratiques pédagogiques actuelles en enseignement. Ce qui ressort essentiellement de la compilation de leurs réponses est une présence forte de l'exposé magistral, accompagné de support visuel.

Les répondants ont également été questionnés sur ce qu'ils percevaient comme plus facile et plus difficile dans l'enseignement. Ces questions avaient comme objectif d'aider à identifier les besoins en enseignement.

Tout d'abord, lorsqu'on met les éléments nommés comme "faciles" ou "plus naturels" en lien avec l'expérience des répondants, une évolution ou un raffinement se perçoit avec le temps notamment en ce qui a trait aux relations avec les étudiants, la structuration des plans de cours, la technopédagogie, etc. Un élément perçu comme "facile" en début d'emploi se raffine en éléments plus précis, plus poussés qui deviennent "faciles" avec l'expérience. En effet, chez les participants ayant moins de 2 ans d'expérience, le *contact* avec les étudiants est perçu comme facile. Pour ceux qui ont entre 2 et 5 ans d'expérience, la *relation* (ici, la relation étant un élément plus précis, plus poussé que le simple contact) est facile et pour ceux qui ont 5 ans et plus d'expérience, on ajoute également l'*animation de classe* en termes de facilité (encore plus poussé que la relation). En rapport avec le plan de cours, on note également cette évolution puisque la *rédaction* est perçue comme facile pour les moins de 2 ans, la *structuration* est perçue comme facile pour les 2-5 ans et certaines *notions d'évaluation ou d'arrimage des contenus* apparaissent dans les éléments faciles pour les 5 ans et plus. Pour certains, l'organisation était assez facile au début, particulièrement pour ceux qui ont suivi une formation en pédagogie. Quant aux détails techniques de choix de volume, de la gestion de la correction, du souci d'efficacité de la gestion de classe, ces éléments ont été nommés par les personnes ayant plus d'expérience.

Du côté de l'interprétation des données fournies par les répondants concernant les éléments difficiles de l'enseignement, ils semblent suivre une courbe d'expertise (Leclerc-Frenette, 1991). En effet, cette courbe propose des caractéristiques que l'on retrouve chez les différents groupes d'enseignants rencontrés. Ainsi, les personnes cumulant moins de 2 ans d'expérience seraient au stade de novice ou débutant en ce qui concerne la préparation des cours (structure, design pédagogique, plans de cours), l'évaluation des apprentissages et l'utilisation de la plate-forme d'enseignement. Elles y mettent beaucoup de temps et savent que cela est nécessaire. Avec les années, elles accéderaient à un stade plus élevé de compétences, bien que différents aspects de l'évaluation des apprentissages demeurent au cœur des préoccupations pour tous les groupes rencontrés. La gestion du temps et l'efficacité de l'enseignement semblent être également des préoccupations importantes. Finalement, même chez les enseignants ayant développé une plus grande expertise, la participation des étudiants, la rétroaction suite aux évaluations des apprentissages ainsi que la gestion de classe demeurent un défi.

Bien que les difficultés identifiées varient d'un groupe d'enseignants à l'autre, selon leur expertise, ce qui les rejoint en majorité est explicité ainsi par Beney et Pentecouteau (2008):

> *Les enseignants recherchent principalement* des *réponses à des problèmes concrets et immédiats (gestion de grands groupes, utilisation des outils informatiques dans l'enseignement, etc.). De leur point de vue, la formation doit permettre de concevoir le savoir pédagogique comme un savoir pratique susceptible de les aider à résoudre des problèmes.*

Les résultats de Stes et Van Petegem (2011) vont dans ce sens également puisqu'ils soulignent la « nécessité de mettre principalement l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement. »

Du côté des thèmes à aborder dans les formations, les répondants identifient des besoins de formation variés. Voici les besoins qui ont été le plus souvent nommés par les enseignants sondés :

Nombre de mentions	Thèmes de formation
23	Structurer, organiser et préparer le cours
12	Notions de base de pédagogie, apprendre certaines méthodes pédagogiques/ andragogiques
10	Stratégies pédagogiques afin de varier l'enseignement, susciter l'intérêt, la participation et la motivation
9	Évaluation : préparation, correction, types d'évaluation, création de grilles
8	Gestion de classe et des conflits
5	TICE

Les besoins du personnel enseignant quant aux thèmes de formation semblent se recouper, quelle que soit leur expérience. Selon les réponses obtenues, plusieurs thèmes nécessiteraient d'être abordés dans la formation, mais la conception d'un cours, les notions de base en

pédagogie, l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe et l'utilisation des TIC seraient des thèmes à prioriser.

Ce qu'ils nous disent de l'accompagnement pédagogique

Voici ce que les enseignants questionnés perçoivent comme pertinent en termes de modalités d'accompagnement pédagogique :

Pertinence d'un accompagnement pédagogique en mentorat

Dans l'ensemble, parmi les répondants :

- 21 estiment que cela est **très pertinent**
- 16 estiment que cela est **pertinent**
- 2 estiment que cela est **peu pertinent**
- 3 estiment que cela n'a **aucune pertinence**

D'autres ajoutent que le mentor doit surtout être un expert de contenu, mais que pour les disciplines autres que celles de l'éducation, le mentor devrait également être un expert pédagogique. Dans cette perspective d'accompagnement en mentorat, certains enseignants mentionnent que le fait que le processus soit formel ou pas ainsi que sa reconnaissance par l'institution pourrait jouer sur sa pertinence.

Pertinence d'un accompagnement individualisé par un conseiller pédagogique

Dans l'ensemble, les répondants estiment que l'accompagnement par un conseiller pédagogique est :

- **très pertinent** pour 17 répondants
- **pertinent** pour 19 répondants
- **peu pertinent** pour 2 répondants
- **pas du tout pertinent** pour 4 répondants

Parmi les commentaires, on retrouve la notion de compétences du conseiller, la notion d'expertise de contenu, du bien-fondé de pouvoir discuter avec un professionnel.

Pertinence de l'évaluation par les pairs (avec observation en classe)

La pertinence de l'évaluation par les pairs est celle qui présente le plus de contrastes. En effet, certains enseignants interrogés sont en faveur, d'autres sont totalement contre. Les éléments de réflexion apportés touchent le caractère obligatoire, la partialité de l'observateur, le stress supplémentaire, le risque d'un enseignement uniforme. Certaines personnes mentionnent que ce serait le travail du conseiller pédagogique alors que d'autres estiment que cela devrait être fait seulement par le mentor ou un enseignant d'expérience.

- 3 personnes indiquent que cela est très pertinent.
- 23 personnes estiment que cela serait pertinent, bien que plusieurs émettent des conditions de réalisation notamment à l'égard de la relation entre l'observateur et l'observé ou de la "formalisation" du processus institutionnel

- 21 personnes mentionnent que cela n'aurait aucune pertinence ou serait peu pertinent.

On constate donc que l'accompagnement individualisé par un conseiller pédagogique et le mentorat sont des pratiques d'accompagnement perçues positivement par les enseignants universitaires consultés, mais que l'évaluation par les pairs en salle de classe doit être étudiée minutieusement dans chaque établissement souhaitant l'implanter de façon "officielle".

3.3. Les ressources disponibles dans le réseau

En ce qui concerne les ressources disponibles pour les établissements qui souhaitent offrir des formations aux nouveaux enseignants, notons que des séquences de formation pouvant être réutilisées par les conseillers pédagogiques sont disponibles sur le Portail du soutien à la pédagogie universitaire. Ces ateliers sont conçus pour ceux qui souhaitent former les enseignants de niveau universitaire. Les buts de ces ateliers sont de:

- Sensibiliser et informer sur les stratégies d'apprentissage.
- Provoquer une réflexion sur sa pratique d'enseignement en regard des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement universitaire.
- Proposer et discuter des pistes d'action pour bonifier sa pratique.

Différents documents sont disponibles pour chacun des thèmes. Ces ressources ont été élaborées dans le cadre d'un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec avec la participation de l'ÉTS, l'UQAC, l'UQAR et l'UQAT. Ces ressources ne sont cependant pas nécessairement conçues pour l'accompagnement, pour l'autoformation des nouveaux enseignants ou spécifiquement pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants.

De plus, plusieurs établissements ont créé des formations pour les nouveaux enseignants. Le sous-comité souhaite exploiter les ressources développées pour concevoir des outils complémentaires.

4. Constat et actions à prendre

Au terme de cette analyse, le sous-comité arrive à différents constats:

- Le manque de temps ou la difficulté de participer en personne sont des freins importants à la formation des enseignants.
- Il existe peu de ressources permettant l'autoformation des enseignants en pédagogie dans le réseau de l'Université du Québec.
- L'accompagnement pédagogique est présent dans tous les établissements du réseau. Cependant, peu de ressources sont disponibles pour accompagner les conseillers pédagogiques, les spécialistes en sciences de l'éducation ou les enseignants qui s'acquittent de cette tâche.
- On constate que plusieurs établissements du réseau ont déjà mis en place des

formations pour les nouveaux enseignants, et le partage de celles-ci permettrait de les bonifier.

En regard de ces différents constats, le sous-comité propose de développer un projet permettant de répondre à différents besoins dans le réseau. Le projet consiste à élaborer, à mettre en place et à promouvoir un dispositif d'autoformation accessible en ligne à l'intention du nouveau personnel enseignant, et intégrant les quatre thématiques suivantes:

- les compétences de base en pédagogie
- la gestion de classe
- l'évaluation des apprentissages
- le design pédagogique.

Ce dispositif serait complété par la production d'un guide d'accompagnement destiné à outiller le conseiller pédagogique pour qu'il soit davantage en mesure de soutenir le développement professionnel des nouveaux enseignants en lien avec les quatre thématiques énoncées antérieurement.

- Les modules d'autoformation comprendront notamment des vidéos, des lectures, des modules d'autoévaluation, des exercices et activités diverses, des références ainsi que la possibilité d'une attestation de formation.
- Les guides seront réalisés en respectant les principes de l'accompagnement pédagogique. Ils comprendront notamment une démarche d'accompagnement, des grilles d'observations et une liste de références.

Le projet envisagé permettrait de répondre à des besoins des établissements du réseau. Premièrement les capsules Web faciliteront la formation ponctuelle, à distance, des nouveaux enseignants. Ainsi, même les personnes chargées de cours qui sont souvent moins présentes sur les campus universitaires auraient accès à des éléments de base en pédagogie universitaire. Cela n'empêcherait pas pour autant les enseignants qui souhaitent approfondir leur formation d'assister aux ateliers offerts sur les campus. Les capsules Web pourraient donc constituer soit un point de départ, ou encore un complément à ce qui se donne en présentiel dans les universités. Les enseignants qui souhaiteraient avoir accès à une formation plus en profondeur pourraient assister aux formations déjà en place dans leur établissement ou faire appel à un conseiller pédagogique pour les accompagner dans le développement de compétences ou de projets particuliers.

Deuxièmement, les enseignants qui utiliseraient les capsules Web pourraient par la suite bénéficier de l'accompagnement des conseillers pédagogiques, car comme mentionné précédemment, des guides d'accompagnement permettront aux conseillers pédagogiques d'avoir des outils pour guider les enseignants. Ceux-ci seront cohérents avec les capsules Web.

Comme le soutien pédagogique individuel est déjà présent dans la majorité des établissements du réseau, il apparaît important d'en assurer la qualité et l'efficacité.

Ce projet se déroulera sur une période de 18 mois et nécessitera la participation d'experts de contenus, de technopédagogues ou de spécialistes de l'enseignement, d'une équipe multimédia et d'un coordonnateur des activités. Une lettre d'intention sera déposée à la Commission de l'enseignement et de la recherche (CER) du 4 juin 2014 pour demander un financement dans le cadre du programme Actions stratégiques en formation, recherche et création (ASFRC) qui permettrait la réalisation de ce projet.

5. Conclusion

Ce rapport s'inscrit dans un processus d'amélioration et de bonification de la formation et de l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants initié par le GRIIP. Il a permis de mieux connaître ce qui se fait dans ce domaine et de dresser un portrait de ce que peuvent être les besoins des enseignants. Cette phase préliminaire a également permis d'établir certains constats en regard de ce qui se fait dans le réseau et des ressources à développer.

Le projet proposé par le sous-comité permettra de répondre à des besoins dans les établissements du réseau. L'utilisation des ressources en place et de celles en développement reste largement tributaire de leur valorisation et de la reconnaissance qui leur est accordée au sein même des établissements. C'est pourquoi un travail d'information et de valorisation de la pédagogie universitaire auprès des nouveaux enseignants demeure essentiel.

Description des termes

Nouveaux enseignants

Il n'existe pas à proprement parler de limites claires entre ce qui différencie un nouvel enseignant d'un « enseignant d'expérience ». Le terme « nouvel enseignant » désigne dans ce texte les enseignants ayant entre 0 et 3 ans d'expérience d'enseignement dans leur milieu universitaire.

Design pédagogique

Ce terme fait référence dans ce texte au processus de conception d'un système d'apprentissage, qu'il s'agisse d'un programme d'études, d'un cours, d'un module de formation, d'une activité d'apprentissage, etc. Le processus implique notamment des activités d'analyse (des apprenants, du contexte, des contraintes, des ressources existantes, du contenu à traiter, etc.), de spécifications des cibles d'apprentissage (compétences visées, objectifs d'apprentissage, etc.), de scénarisation pédagogique, de sélection des médias d'enseignement et d'apprentissage, de sélection et développement de ressources d'enseignement et d'apprentissage, de planification de la logistique, etc.

Accompagnement

Dans ce document, on entend par accompagnement les modalités de soutien pédagogique individualisé ou en groupe. L'accompagnement sert généralement à soutenir l'enseignant ou le groupe d'enseignant dans la réalisation d'un projet ciblé. Il peut également être utilisé pour la résolution d'une problématique rencontrée ou le développement d'une compétence précise.

Formation :

On entend par formation les activités formalisées qui visent à favoriser chez les enseignants le développement de connaissances et de compétences dans le domaine de la pédagogie universitaire.

Références

Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *10*(1), 294-311.

Basque, J. et Callies, S. (2012). Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration de nouveaux professeurs dans les universités. *Actes du colloque de l'AIPU* (Association internationale de pédagogie universitaire),Trois-Rivières (Québec), 14 au 18 mai 2012.

Bélanger, C., Bélisle, M. et Bernatchez, P. A. (2011). A Study of the Impact of Services of a University Teaching Centre on Teaching Practice : Changes and Conditions. *Journal on Centers of Teaching & Learning, 4*, 131–165.

Beney, M. et Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 69.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyse, 64*(septembre), 1–24. Récupéré du site du ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : http://www.assises-esr.fr/var/assises/storage/original/application/586aeb2e4bf71e20d75c2a92476779c3.pdf

Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur Une étude d'impact. *Recherche et formation, 67*, 15–30. Récupéré du site de la revue : http://rechercheformation.revues.org/1360

Annexe 1 – Schéma d'entrevue pour les conseillers pédagogiques

Contexte: information liée à la formation et à l'accompagnement des nouveaux enseignants

1. Y a-t-il des formations et/ou de l'accompagnement aux nouveaux enseignants?
2. Depuis quand ces modalités sont-elles en place? La formule de départ est-elle toujours restée la même ou a-t-elle été modifiée avec le temps?
3. Quels sont les objectifs visés par cette formation?

Modalités

Formation:

4. Quelle est la durée de la formation?
    a. Nombre de séances
    b. Durée des séances
    c. Période d'échelonnement
5. Est-elle donnée en un ou plusieurs blocs? Quelles sont les séquences?
6. Qui donne la formation (conseillers pédagogiques, professeurs, chargés de cours, etc.)?
7. Sous quelles formes présente-t-on ces activités de formation (ateliers, exposés magistraux, échanges, ressources en ligne, cours en ligne ou hybrides, visioconférence, téléenseignement, en ligne, classe virtuelle, etc.)?
8. Quel est le taux de participation moyen?

Accompagnement:

9. Y a-t-il des modalités d'accompagnement prévues pour les nouveaux enseignants (compagnonnage, mentorat, groupe de discussion, forum, etc.)? Si oui, lesquelles?
10. Qui assure l'accompagnement pédagogique? Comment avez-vous choisi la personne ressource pour exercer ce rôle?

Public cible

11. À qui les différentes modalités de formation s'adressent-elles? Qui peut assister aux formations et/ou avoir accès à un accompagnement pédagogique (professeurs, chargés de cours, doctorants, tuteurs, assistants d'enseignement, etc.)?
12. Comment sont définis les "nouveaux enseignants"?
13. Est-ce que tous ces publics ont accès aux mêmes formations ou reçoivent-ils des formations différentes?

14. Quel est le pourcentage de nouveaux enseignants qui assistent aux formations?
15. Qu'est-ce qui favorise la participation des enseignants?
16. Qu'est-ce qui nuit à la participation des enseignants?
17. Avez-vous déjà fait une analyse de besoins en lien avec la formation et/ou l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants?
18. Comment avez-vous réalisé cette analyse?
19. Quels étaient les résultats?

Contenu

20. Comment avez-vous choisi les contenus à aborder dans la formation et le format des formations et de l'accompagnement pédagogique? Qui a collaboré à leur élaboration (conseillers pédagogiques, professeurs, chargés de cours, directeurs, etc.)?
21. Quels sont les thèmes abordés dans la formation?
22. Quels sont les outils didactiques utilisés pour la formation et/ou l'accompagnement pédagogique? (Profil de compétences, grille d'auto-évaluation, document de formation, etc.)

Administration

23. Y a-t-il des mesures administratives qui facilitent ou obligent la participation aux activités de formation et/ou d'accompagnement pédagogique (politiques, règlements, conventions collectives, compensation financière, dégagement, etc.)?
24. Qui communique l'information aux nouveaux enseignants (service de soutien pédagogique, ressources humaines, décanat, etc.)?

Qualité validité reconnaissance

25. Quels sont les points forts de votre formation et/ou de votre accompagnement pédagogique?
26. Quels sont les points à améliorer? Avez-vous des projets pour l'améliorer?
27. Avez-vous déjà évalué votre formation et/ou votre accompagnement pédagogique? Quels étaient les résultats?
28. Avez-vous déjà mesuré l'impact sur la réussite, la satisfaction ou la persévérance des étudiants?
29. Dans un monde idéal, s'il n'y avait aucune barrière administrative ou de reconnaissance, quelles seraient la formation ou les modalités à mettre en place?

30. Qu'aimeriez-vous avoir comme ressources additionnelles afin de mieux former et/ou accompagner les nouveaux enseignants?

Annexe 2 – Fiche modèle pour l'analyse des sites Web

Fiches des services pédagogiques par université selon les sites Internet	
Région	
Université	
Nombre d'étudiants	
Nombre de personnel enseignant régulier	
Politique/règlement/ convention collective	
Structure en place	
Profils de compétences	
Activités offertes	

Formations pédagogiques (titre)	**Formations pédagogiques (détails)**	**Durée**

Accompagnement pédagogique

Financement/prix		

Cours crédités en enseignement supérieur	

Autres services pédagogiques		

Autres outils pédagogiques disponibles		

Références pertinentes

Services pédagogiques spécifiques aux nouveaux enseignants		
Activités offertes		
Formations pédagogiques (modalités)	Formations pédagogiques (détails)	Durée
Accompagnement pédagogique		
Autres services pédagogiques		
Autres outils pédagogiques disponibles		
Références pertinentes		
Commentaires/Notes		

Annexe 3 - Questionnaire pour les enseignants

Inventaire sur les besoins en pédagogie des nouveaux enseignants

*Obligatoire

1. **Cet inventaire s'inscrit dans le cadre des activités du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) du réseau de l'Université du Québec. Il vise à déterminer quels sont les besoins du nouveau personnel enseignant en matière de pédagogie. L'inventaire des besoins auquel vous participez respecte les règles déontologiques usuelles. Avant de répondre à cet inventaire, veuillez, s'il vous plaît, nous confirmer que vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées dans le cadre de ce projet, sachant que votre participation demeure anonyme lors de la diffusion des résultats, que peu ou pas de risques sont associés à votre participation et que vous acceptez d'y participer sans rétribution.** *

   Une seule réponse possible.

   - Je consens
   - Je ne consens pas *Arrêtez de remplir ce formulaire.*

Données sociodémographiques

2. **Votre nom**

   .....

3. **Votre prénom**

   .....

4. **Votre université d'attache** *

   Une seule réponse possible.

   - UQAM
   - UQAC
   - UQAT
   - UQO
   - UQTR
   - UQAR
   - ÉTS
   - ÉNAP
   - TELUQ

5. **Votre âge (inscrire le nombre)**

.....

6. **Quel est votre domaine d'expertise disciplinaire?**

.....

7. **Votre fonction**
   Une seule réponse possible.

   - ◯ Professeur
   - ◯ Chargé de cours
   - ◯ Chargé d'enseignement
   - ◯ Autre

8. **Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction (inscrire le nombre d'années)**

.....

9. **Avez vous une formation antérieure en pédagogie**
   Une seule réponse possible.

   - ◯ oui
   - ◯ non *Passez à la question 11.*

10. **Quelle est cette formation en pédagogie**

.....

11. **Avez-vous reçu une formation ou un accompagnement en pédagogie à l'embauche ou en cours de carrière d'enseignant**
    Une seule réponse possible.

    - ◯ oui
    - ◯ non *Passez à la question 13.*

12. **De quelle nature était cette formation ou accompagnement**

.....

13. **Y a-t-il un programme d'accueil en pédagogie dans votre institution?**
Une seule réponse possible.

- ◯ oui
- ◯ non *Passez à la question 15.*

14. **Quelles sont les modalités de ce programme d'accueil (contenu et modalités)**

.....

.....

.....

.....

.....

15. **Selon vous, quelles compétences essentielles un enseignant universitaire doit-il posséder pour être efficace?**

.....

.....

.....

.....

.....

16. **Selon vous, quels sont les besoins de formation et d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants universitaires?**

.....

.....

.....

.....

.....

17. **Quelles étaient vos inquiétudes en lien avec vos premières activités d'enseignement?**
Une seule réponse possible par ligne.

	pas du tout inquiet	peu inquiet	assez inquiet	très inquiet	ne s'applique pas
La préparation du plan du cours ou de sa structure					
La maîtrise du contenu du cours					
L'étendue du sujet à couvrir					
La relation avec les étudiants (les intéresser et les motiver)					
L'organisation de la participation des étudiants					
Savoir s'adapter aux niveaux des étudiants					
Peur de l'erreur / de ne pas savoir répondre aux questions					
Être clair					
La gestion du temps					
L'évaluation des apprentissages					
L'évaluation de vos enseignements par les étudiants					

18. **Autres inquiétudes**

.....

.....

.....

.....

.....

19. **Quels sont les aspects (actions, pratiques, tâches) qui sont les plus faciles ou les plus "naturels" pour vous actuellement? L'étaient-ils déjà au début de votre entrée dans le monde de l'enseignement universitaire?**

.....

.....

.....

.....

.....

20. **Quels sont les aspects (actions, pratiques, tâches) qui sont les plus difficiles ou les moins "naturels" pour vous actuellement? L'étaient-ils déjà au début de votre entrée dans le monde de l'enseignement universitaire?**

.....

.....

.....

.....

.....

21. **Quels moyens pourraient vous aider à développer ou à consolider davantage les compétences que vous avez mentionnées antérieurement?**

.....

.....

.....

.....

.....

22. **Quelle utilisation des TIC faites-vous dans votre enseignement? Quel était votre niveau d'aisance avec les TIC avant votre entrée en fonction? Quels étaient vos besoins de formation à vos débuts? A-t-on répondu à ces besoins et qu'en est-il aujourd'hui?**

.....

.....

.....

.....

.....

23. **Quelles méthodes pédagogiques (nommer ou décrire) utilisez-vous dans votre enseignement ? Classez-les par ordre d'importance (place qu'elles occupent), 1 étant la plus utilisée. Pourquoi utilisez-vous davantage ces/ cette méthode (s)? Des besoins de formation liés?**

.....

.....

.....

.....

.....

24. **Selon-vous, devrait-il y avoir une formation initiale en pédagogie pour le personnel enseignant**
Une seule réponse possible.

- ◯ oui
- ◯ non *Passez à la question 30.*

25. **Cette formation devrait-elle être obligatoire?**
Une seule réponse possible par ligne.

	oui	non
Pour les profs	◯	◯
Pour les chargés de cours	◯	◯

26. **Quelle devrait en la durée**

.....

.....

.....

.....

.....

27. **Quel devrait en être le format**

.....

.....

.....

.....

.....

28. **Cette formation devrait-elle être offerte aux personnes ...**
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ regroupées par discipline
- ☐ en groupes multidisciplinaires

29. **Cette formation devrait-elle être...**
Une seule réponse possible par ligne.

	oui	non
réalisée avant l'embauche	◯	◯
réalisée à l'embauche	◯	◯
réalisée en cours d'emploi	◯	◯

30. **Quelle serait la pertinence d'une communauté de pratique en pédagogie universitaire?**

.....

.....

.....

.....

.....

31. **Quelle serait la pertinence d'un accompagnement pédagogique en mentorat?**

.....

.....

.....

.....

.....

32. **Quelle serait la pertinence d'un accompagnement individualisé par la conseillère ou un conseiller pédagogique?**

.....

.....

.....

.....

.....

33. **Quelle serait la pertinence d'un système d'évaluation par les pairs (avec observation en classe)?**

.....

.....

.....

.....

.....

34. **Quelle serait la pertinence de la mise à disposition de modules de formation en ligne sur différents sujets en pédagogie universitaire?**

.....

.....

.....

.....

.....

35. **Avez-vous d'autres éléments dont vous aimeriez discuter au sujet de la formation de nouveaux enseignants?**

.....

.....

.....

.....

.....

36. **Pour chacune des compétences particulières, indiquez votre niveau de sentiment d'habileté lors de votre début de carrière en enseignement universitaire**

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout habile	Peu habile	Assez habile	Très habile
Organiser les contenus de cours	◯	◯	◯	◯
Préciser les contenus (objectifs, intentions de formation, savoirs, compétences, etc.)	◯	◯	◯	◯
Relier les contenus, la recherche et l'exercice de la profession	◯	◯	◯	◯
Prévoir l'ensemble des situations d'enseignement-apprentissage (SEA)	◯	◯	◯	◯
Relier les SEA et les apprentissages dans les autres cours (antérieurs, actuels et futurs)	◯	◯	◯	◯
Prévoir les tâches et les travaux des étudiants	◯	◯	◯	◯
Préparer l'observation de la progression des apprentissages	◯	◯	◯	◯
Préparer les outils et les critères d'évaluation	◯	◯	◯	◯
Préparer les outils de rétroaction	◯	◯	◯	◯
S'exprimer dans un langage standard et adapté au contexte	◯	◯	◯	◯
Favoriser la participation de tous à des échanges actifs	◯	◯	◯	◯
Utiliser des TIC en fonction d'objectifs pédagogiques	◯	◯	◯	◯
Présenter le déroulement et les consignes des activités	◯	◯	◯	◯
Guider les étudiants dans les activités d'apprentissage	◯	◯	◯	◯
Encadrer les relations interpersonnelles dans la classe	◯	◯	◯	◯
Utiliser des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage variées et pertinentes	◯	◯	◯	◯
Offrir des choix de stratégies d'apprentissage en fonction des	◯	◯	◯	◯

différences chez les étudiants				
Valoriser les différences sur le plan des motivations, des intérêts et des forces personnelles				
Collaborer avec les étudiants				
Collaborer avec les collègues				
Collaborer avec les instances institutionnelles				
Écrire son journal réflexif				
Justifier ses pratiques pédagogiques				
Transformer ses pratiques pédagogiques				
Effectuer un bilan de ses compétences pédagogiques				
Consulter des ressources en pédagogie de l'enseignement supérieur				
Participer à des activités de pédagogie de l'enseignement supérieur				

Fourni par
Google Drive

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

POLITIQUE 2500-001

TITRE :	**Politique de promotion de la qualité de l'enseignement**		
ADOPTION :	Conseil d'administration	Résolution : Date :	CA-98-6-7 26.10.1998
ENTRÉE EN VIGUEUR :	Trimestre d'automne 1999		
MODIFICATION :	Conseil d'administration	Résolution :	CA-2008-03-25-05

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE **1**
1. DÉFINITIONS ET CHAMPS D'ACTION **2**
2. LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT **2**
3. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS **3**
4. LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES PERSONNES QUI ENSEIGNENT OU QUI PARTICIPENT À LA FORMATION **5**
5. DROITS ET RESPONSABILITÉS DES PARTIES LIÉES PAR CETTE POLITIQUE **5**
6. LA MISE EN ŒUVRE ET L'APPLICATION DE LA POLITIQUE **7**
7. RESPONSABLE DE L'APPLICATION ET DE LA DIFFUSION DE LA POLITIQUE **8**
8. MODIFICATION **8**
9. ENTRÉE EN VIGUEUR **8**

PRÉAMBULE

Considérant que la formation des étudiantes et des étudiants est au cœur de la mission de l'Université,

Considérant que l'enseignement constitue une fonction primordiale dans la vie de l'Université,

Considérant l'importance pour l'Université de placer en tête de ses préoccupations la qualité de la formation, de l'enseignement dans l'ensemble de ses programmes tel qu'il est précisé dans la *Politique cadre sur la qualité de la formation*,

Considérant l'importance de l'encadrement des étudiantes et des étudiants pour assurer la qualité de la formation dans l'ensemble de ses programmes y compris aux études supérieures,

Considérant enfin l'intérêt de mettre en place un certain nombre de dispositifs, de services et de moyens visant la promotion et l'amélioration de la qualité de l'enseignement,

L'UNIVERSITÉ, soucieuse d'offrir un cadre de référence à la fois clair et souple à toutes les personnes qui interviennent dans la formation, adopte la présente *Politique de promotion de la qualité de l'enseignement.*

1. DÉFINITIONS ET CHAMPS D'ACTION

1.1 Définitions : Aux fins de la présente politique, l'enseignement comprend toute activité individuelle ou de groupe qui suscite, soutient ou favorise l'apprentissage incluant l'encadrement, dans quelque activité pédagogique ou programme que ce soit, à tous les cycles d'études.

1.2 Champs d'action : L'Université favorise la promotion de la qualité de l'enseignement à travers les trois champs d'action suivants : la valorisation de l'enseignement ; l'évaluation des enseignements ; la formation pédagogique.

2. LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement est une fonction universitaire primordiale et l'Université entend en assurer la valorisation, particulièrement par les moyens suivants.

2.1 De façon générale :

- en reconnaissant que l'enseignement est un acte professionnel qui a ses exigences propres et qui demande un ensemble de compétences particulières ;
- en soulignant qu'il existe un corpus de connaissances scientifiques au sujet de l'enseignement et de la pédagogie universitaires et qu'ils constituent un domaine de recherche autonome ;
- en fournissant des services de soutien et d'appui à l'exercice de la fonction d'enseignement ;
- en suscitant et en supportant la recherche, l'innovation et la réflexion sur les questions pédagogiques ;
- en instituant des mécanismes de reconnaissance de l'excellence en enseignement.

2.2 En ce qui a trait aux professeures et aux professeurs :

- en s'assurant que les compétences pédagogiques font partie des critères d'embauche et de promotion ;
- en accordant autant d'importance et de poids à l'enseignement qu'à la recherche dans le cheminement de carrière des professeures et professeurs ;
- en reconnaissant la pertinence de congés d'éducation continue à contenu pédagogique ;
- en reconnaissant la légitimité et l'intérêt de recherches ou de publications portant sur la pédagogie et l'enseignement universitaires ;
- en instituant des mécanismes de reconnaissance de l'excellence en enseignement.

2.3 En ce qui a trait aux chargées et chargés de cours :

- en reconnaissant la contribution indispensable des personnes chargées de cours à la poursuite de la mission de l'Université ;
- en s'assurant que les compétences pédagogiques font partie des critères d'embauche et de réengagement des personnes chargées de cours ;
- en favorisant l'intégration des personnes chargées de cours à la vie des départements et des programmes.

2.4 En ce qui a trait aux autres catégories de personnel :

- en reconnaissant la contribution pédagogique des personnes qui agissent comme correctrices ou correcteurs, assistantes ou assistants, ou auxiliaires ;

- en reconnaissant la contribution pédagogique des membres du personnel de soutien et professionnel qui interviennent dans la formation des étudiantes et des étudiants.

2.5 En ce qui a trait aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs :

- en donnant accès aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs à des activités de formation en pédagogie, considérant que ces personnes auront, pour plusieurs, à enseigner au niveau universitaire.

3. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

3.1 Les activités pédagogiques soumises à l'évaluation des enseignements

Toute activité pédagogique, quelle que soit la nature, offerte à l'Université, dans quelque programme ou quelque cycle que ce soit, doit être soumise à l'évaluation de l'enseignement dans le cadre de la présente politique, sauf sur dispositions particulières prévues dans le règlement facultaire.

3.2 Les compétences qui sont objet d'évaluation

Les compétences attendues faisant l'objet d'une évaluation chez les personnes qui enseignent sont de trois ordres :

- les compétences académiques ou disciplinaires telles que :
  - l'expertise de contenu, c'est-à-dire la maîtrise des connaissances théoriques et pratiques du domaine ou de la matière ;
  - la capacité d'établir des liens entre la matière et les autres activités du programme, du domaine d'études, des domaines connexes et du marché du travail ;
- les compétences pédagogiques, soit les connaissances et habiletés propres à :
  - la préparation ou la planification d'une activité pédagogique ;
  - la communication pédagogique, orale et écrite, de la matière ;
  - la gestion des activités du groupe-cours ;
  - l'encadrement pédagogique ;
  - l'évaluation des apprentissages ;
  - la rétroaction sur les apprentissages ;
- les compétences interpersonnelles, soit les attitudes et comportements démontrant :
  - des qualités telles que le respect, l'ouverture, la civilité, la fermeté, etc. ;
  - la maîtrise d'habiletés telles que savoir écouter, savoir percevoir et décoder les comportements étudiants, reconnaître ses limites, garder une distance professionnelle, etc.

3.3 Les modalités d'évaluation des enseignements

3.3.1 Les sources d'évaluation

L'évaluation de l'enseignement dispensé par une personne doit être fondée sur plus d'une source. Les étudiantes et les étudiants inscrits à une activité pédagogique constituent une source incontournable d'évaluation des enseignements. La personne qui enseigne est elle-même une source précieuse d'information de même que le jugement des pairs ou celui de d'expertes ou d'experts externes.

3.3.2 La fréquence des évaluations

L'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants officiellement inscrits à une activité pédagogique doit être sollicitée de façon fréquente et régulière. L'autoévaluation des personnes qui enseignent doit être pratiquée sur une base régulière selon les modalités prévues dans le règlement facultaire. L'évaluation par les pairs ou par des expertes ou experts externes peut compléter, à l'occasion ou selon les besoins, les deux autres sources d'évaluation.

3.3.3 Les instruments d'évaluation

Les instruments d'évaluation doivent être pertinents, c'est-à-dire que leur nature est bien appropriée à la situation qui est l'objet d'évaluation. Les instruments d'évaluation doivent être valides, c'est-à-dire élaborés de façon telle qu'ils mesurent bien ce qu'ils prétendent mesurer.

3.3.4 Les conditions d'enseignement et les variables contextuelles

L'évaluation d'un enseignement doit être éclairée par les caractéristiques particulières du groupe-cours, par les spécificités propres au type d'activité pédagogique, par les conditions matérielles entourant la prestation de l'enseignement et par tout autre élément de contexte utile et ce, de manière à permettre à la fois de pondérer certains résultats de l'évaluation et de fournir des informations pour l'amélioration progressive des conditions d'enseignement. L'identification et l'appréciation des variables contextuelles qui peuvent influencer la qualité de l'enseignement doivent être faites autant par la ou les personnes qui enseignent que par les étudiantes et les étudiants.

3.4 Les suites à donner aux évaluations

Le résultat d'une évaluation de l'enseignement est d'abord transmis à la personne qui enseigne, selon des procédures qui en assurent la confidentialité.

En vertu de la *Loi sur la protection des renseignements personnels*, le résultat d'une évaluation de l'enseignement ne peut être rendu public. Toutefois, ce résultat est accessible, selon des modalités prévues dans le règlement facultaire, aux membres des comités de programmes, instances désignées par le *Règlement des études de l'Université* pour veiller à la bonne marche des programmes. Ces personnes doivent donner le meilleur suivi aux résultats de l'évaluation tout en faisant preuve de toute la discrétion et du jugement nécessaires à l'exercice de leur fonction.

Ce résultat est aussi accessible à la doyenne ou au doyen et à la directrice ou au directeur du département.

Les carences individuelles ou collectives mises en lumière par les évaluations doivent être suivies d'amélioration.

Des évaluations défavorables récurrentes qui ne sont pas suivies d'amélioration sont soumises par les membres des comités de programme à la doyenne ou au doyen de la Faculté.

L'analyse globale des résultats des évaluations des enseignements d'un programme ou d'un département est effectuée de façon régulière, au moins une fois tous les deux ans. Cette analyse vise à permettre de dresser un bilan de qualité de l'ensemble des activités pédagogiques d'un programme. Les résultats peuvent en être rendus publics, notamment à l'occasion des évaluations périodiques de programmes.

4. LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES PERSONNES QUI ENSEIGNENT OU QUI PARTICIPENT À LA FORMATION

Les compétences pédagogiques jouent un rôle significatif dans la qualité de l'enseignement et de la formation offerts aux étudiantes et aux étudiants et l'Université entend en favoriser l'acquisition et le perfectionnement, notamment par les moyens suivants :

4.1 De façon générale

- en s'assurant de la mise en place et de l'efficacité de mécanismes facilitant la formation pédagogique du personnel enseignant et des diverses personnes qui interviennent ou qui auront à intervenir dans la formation des étudiantes et des étudiants.

4.2 En ce qui a trait aux professeures et aux professeurs

- en offrant aux professeures et aux professeurs nouvellement embauchés une formation initiale en pédagogie universitaire, à moins qu'une telle formation ne soit déjà acquise suite à une évaluation au moment de l'embauche ;
- en offrant aux professeures et aux professeurs des mécanismes leur permettant de réaliser des activités de formation en pédagogie ;
- en reconnaissant la formation en pédagogie des professeures et des professeurs dans leur cheminement de carrière.

4.3 En ce qui a trait aux personnes chargées de cours

- en encourageant l'identification des besoins de formation initiale en pédagogie chez les personnes chargées de cours ;
- en encourageant le personnel chargé de cours à entreprendre des activités de formation en pédagogie.

4.4 En ce qui a trait aux autres catégories de personnel

- en encourageant la formation pédagogique, le support et l'encadrement des personnes qui agissent comme correctrices ou correcteurs, assistantes ou assistants, ou auxiliaires ;
- en offrant, au besoin, formation pédagogique et encadrement aux personnes, personnel de soutien ou professionnel, qui interviennent dans la formation des étudiantes et des étudiants.

5. DROITS ET RESPONSABILITÉS DES PARTIES LIÉES PAR CETTE POLITIQUE

La promotion de la qualité de l'enseignement implique un partage de responsabilités exercées par l'Université, par les facultés et les centres universitaires de formation, par les personnes qui enseignent ou qui participent à la formation et par les étudiantes et les étudiants.

5.1 Les responsabilités générales de l'Université

L'Université, par l'intermédiaire du vice-rectorat aux études et du vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue, a la responsabilité générale :

- de fournir tant au personnel qu'aux étudiantes et qu'aux étudiants les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de la politique et à y consentir les budgets appropriés ;
- de fournir au personnel enseignant des moyens de s'acquitter de leur responsabilité d'offrir un enseignement de qualité et de l'améliorer de façon continue à partir des résultats des évaluations ;

- d’offrir un cadre de solution dans les cas où, de façon récurrente, l’évaluation des enseignements identifie des carences individuelles ou collectives.

5.2 Les responsabilités des facultés et des centres universitaires de formation

Chaque faculté et chaque centre universitaire de formation a la responsabilité :

- d’établir les procédures devant régir l’évaluation des enseignements dans les programmes qui sont de sa juridiction et notamment celles relatives au choix, à l’élaboration et à l’administration des instruments d’évaluation, au traitement et à l’utilisation des résultats et ce, en y associant les personnes qui enseignent ainsi que les étudiantes et les étudiants des programmes visés ;
- de voir à ce qu'une amélioration se produise lorsque des carences, individuelles ou collectives, sont identifiées par l’intermédiaire des évaluations et à fournir les moyens et l'appui nécessaires aux personnes ou programmes touchés ;
- de fournir au personnel enseignant des moyens de s'acquitter de leur responsabilité d'offrir un enseignement de qualité et de l’améliorer de façon continue à partir des résultats des évaluations ;
- de déterminer, selon les situations, la nécessité d’une formation initiale en pédagogie pour le personnel chargé de cours ;
- de fournir aux personnes qui agissent comme correctrices ou correcteurs, assistantes ou assistants, ou auxiliaires et aux personnels de soutien et professionnel intervenant dans la formation des étudiantes et des étudiants des moyens de s'acquitter de leur responsabilité d'offrir des interventions pédagogiques de qualité ;
- de s’assurer que les activités de formation en pédagogie n’aient pas seulement comme but l’amélioration de la qualité de l’enseignement individuel mais également l’amélioration pédagogique d’un programme.

5.3 Les droits et responsabilités des personnes qui enseignent

L'Université reconnaît aux personnes qui enseignent le droit à une rétroaction sur leur enseignement, le droit à de la formation initiale et continue en pédagogie et le droit de faire valoir la qualité de leur enseignement dans le cheminement de leur carrière professorale, notamment lors des évaluations prévues dans les conventions ou ententes de travail qui les régissent. En contrepartie, il est de la responsabilité de chaque personne qui enseigne de collaborer à l'évaluation de son enseignement ou aux activités d'évaluation dans son programme ou département et de voir à l’amélioration ou au maintien de la qualité de son enseignement par des activités de formation initiale ou continue en pédagogie.

5.4 Les droits et responsabilités des personnes qui participent à la formation des étudiantes et des étudiants

L'Université reconnaît aux personnes qui participent à la formation des étudiantes et des étudiants le droit à de la formation en pédagogie et à de l’encadrement. En contrepartie, il est de la responsabilité de chaque personne qui participe à la formation des étudiantes et des étudiants de voir à l’amélioration ou au maintien de la qualité pédagogique de ses interventions auprès des étudiantes et des étudiants.

5.5 Les droits et responsabilités des étudiantes et des étudiants

L'Université reconnaît aux étudiantes et aux étudiants le droit à un enseignement de qualité, le droit d’exprimer leur appréciation de l'enseignement dispensé et le droit de contribuer à la conception et au suivi des processus d'évaluation. En contrepartie, chaque étudiante, chaque étudiant a la responsabilité de contribuer avec toute l'honnêteté et l'équité requises à l'évaluation et à l'amélioration de l'enseignement dans son programme.

6. LA MISE EN ŒUVRE ET L'APPLICATION DE LA POLITIQUE

La mise en oeuvre et l'application de la présente politique relève d'une personne membre du comité de direction, qui informe régulièrement le conseil universitaire de son application ainsi que de celle des règlements facultaires et des centres universitaires de formation qui en sont issus.

6.1 Les règlements facultaires et des centres universitaires de formation sur la valorisation de l'enseignement, l'évaluation des enseignements et la formation pédagogique des personnes qui enseignent ou qui participent à la formation

Dans le cadre de la présente politique, il appartient à chaque faculté et à chaque centre universitaire de formation de produire un *Règlement sur la valorisation de l'enseignement, l'évaluation des enseignements et la formation pédagogique* qui précise les moyens et un plan de mise en œuvre et d'application dans la faculté ou le centre universitaire de formation des principes énoncés dans la politique.

La Faculté ou le Centre universitaire de formation, le cas échéant, identifie dans son règlement les éléments dont la responsabilité est déléguée à d'autres instances tels les départements, les comités de programme, les comités d'études supérieures, etc. Dans ce cas, elle prévoit dans son règlement les modalités d'approbation des réglementations élaborées dans le cadre d'une telle délégation.

La Faculté ou le Centre universitaire de formation, une fois qu'elle ou qu'il a fait adopter son règlement par son conseil de Faculté, le soumet au comité de direction pour approbation. La Faculté ou le Centre universitaire de formation a la responsabilité de voir à la publication, à la diffusion et à l'application de son règlement.

6.2 Les responsabilités du Service de soutien à la formation

Outre les responsabilités identifiées dans son mandat général et qui touchent, pour une grande part au soutien à l'enseignement et à la pédagogie universitaires, le Service de soutien à la formation a la responsabilité :

- d'offrir aux facultés et aux centres universitaires de formation un canevas pour la conception de leur règlement, de les conseiller et de les assister dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'application de leur règlement en vue de satisfaire aux exigences de la politique ;
- d'appuyer les facultés et les centres universitaires de formation dans la préparation et l'élaboration des instruments utilisés pour l'évaluation des enseignements ;
- de participer à l'identification d'activités pour la formation en pédagogie du personnel enseignant nouvellement embauché ;
- de collaborer et d'appuyer les facultés et les centres universitaires de formation dans la détermination des besoins d'activités de formation continue en pédagogie pour le personnel enseignant et pour les autres personnes intervenant dans la formation des étudiantes et des étudiants ;
- de collaborer avec le comité des études du premier cycle et de l'enseignement (CEPCE) et le comité d'orientation des études supérieures (COES) dans la mise en œuvre et dans l'évaluation de la politique.

6.3 La mise en œuvre, l'application et l'évaluation de la politique et des règlements facultaires et des centres universitaires de formation

Outre les responsabilités identifiées dans leur mandat général et qui touchent, pour une grande part, à la fonction de conseil auprès de la personne membre du comité de direction dont relève la politique, en matière de principes et les moyens de les mettre en œuvre, devant guider toute politique en cette matière, le comité des études de premier cycle et de l'enseignement (CEPCE) et le comité d'orientation des études supérieures (COES) ont la responsabilité :

- de conseiller la personne membre du comité de direction dans la mise en œuvre et l'application de la politique ;
- de faire rapport à la personne membre du comité de direction de la mise en œuvre et de l'application de la politique, des règlements facultaires et de ceux des centres universitaires de formation ;
- de mesurer les effets de la mise en oeuvre de la politique sur la qualité de l'enseignement en s'appuyant, le cas échéant, sur des équipes de travail, composées de membres du personnel enseignant, d'étudiantes et d'étudiants et d'expertes et d'experts;
- de proposer, au terme de cinq ans, s'il y a lieu, les amendements à la politique qui pourront s'avérer utiles.

6.4 Les mesures transitoires et l'évaluation de la politique, des règlements facultaires et des règlements des centres universitaires de formation

Les règlements facultaires et ceux des centres universitaires de formation prévus à la politique sont approuvés par le comité de direction dans les quinze mois de l'adoption de la politique par le conseil d'administration de l'Université.

Les règlements facultaires existants de même que les pratiques et coutumes qui prévalent déjà à l'Université demeurent actives et valides jusqu'aux dates d'entrée en vigueur de la politique révisée.

La politique ainsi que les règlements facultaires et les règlements des centres universitaires de formation qui s'y réfèrent sont évalués dans les cinq ans suivant la date de l'adoption de la politique par le conseil d'administration.

7. RESPONSABLE DE L'APPLICATION ET DE LA DIFFUSION DE LA POLITIQUE

Une personne membre du comité de direction est responsable de l'application de cette politique et de sa diffusion.

8. MODIFICATION

8.1 Cette politique doit être périodiquement évaluée afin d'être ajustée aux nouvelles pratiques et technologies utilisées à l'Université.

8.2 Toute modification doit être sanctionnée par le conseil d'administration de l'Université sur recommandation du comité de direction.

9. ENTRÉE EN VIGUEUR

9.1 La présente politique est entrée en vigueur au trimestre d'automne 1999; les dernières modifications ont été approuvées par le conseil d'administration le 25 mars 2008.