
Pour professionnaliser le métier d'enseignant du supérieur : le master complémentaire Form@sup

Marianne Poumay

LabSET – Université de Liège, BELGIQUE

m.poumay@ulg.ac.be

Compte rendu d'expérience

Résumé

L'article présente le dispositif Form@sup, une formation postmaîtrise d'une année (60 ECTS) organisée à l'Université de Liège (Belgique). Cette formation vise à aider les collègues de l'enseignement supérieur à modifier leur pratique, au travers du cours dont ils ont la charge. Ils y mènent une réflexion-intervention inspirée du courant de professionnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Form@sup est décrit dans ses objectifs, ses outils, ses principes, modèles et méthodes. Nous proposons ensuite quelques commentaires de participants avant de présenter brièvement les changements qui seront introduits ces prochaines années.

Summary

The article presents the Form@sup postgraduate degree, a one year training (60 ECTS) organized at the University of Liège, Belgium. The training aims at helping colleagues modify their practice, through a revisiting of the courses they have in charge. They perform a reflection-intervention inspired by the Scholarship of Teaching and Learning movement. Form@sup is described in its objectives, its tools, its principles, its models and methods. We then propose some participants' comments before ending with a brief presentation of the changes that will be introduced in the next few years.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_Poumay01_03-01.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

Le présent article se veut purement descriptif du dispositif de formation Form@sup¹. Il est volontairement dépouillé de tout contexte et de toute réflexion analytique ou critique sur ce dispositif². Il présente les caractéristiques essentielles de Form@sup telles qu'elles ont été vécues par nos participants en 2004-2005. Il se termine par des perspectives qui esquissent le dispositif de l'année suivante. Pour des illustrations de projets développés par les participants à ce curriculum Form@sup, nous proposons au lecteur les articles de Bonnet et Reggers, Clissen, Hougardy et Oger, Kovertaite et Leclercq, Mignon et Reggers, Volungeviciene et Leduc, et VandeWeerd et Davies, tous parus dans ce numéro double de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.

1. Objectifs et programme de la formation

Résolument inscrit dans le courant de professionnalisation des enseignants³, Form@sup est une formation postmaîtrise d'une année (60 ECTS de valorisation européenne) organisée à l'Université de Liège (Belgique). Cette formation vise à aider les collègues de l'enseignement supérieur à modifier leur pratique, au travers du cours dont ils ont la charge, pour y introduire soit l'apprentissage basé sur les problèmes (APP ou PBL), soit l'eLearning. Ces deux possibilités, PBL ou eLearning, constituent les deux options du programme. L'option APP/PBL est placée sous la responsabilité des bureaux pédagogiques de la Faculté de médecine. L'option eLearning et le tronc commun entre ces deux options sont assurés par le LabSET.

L'option PBL ne sera pas détaillée ici puisque les réflexions proposées par la suite émanent de participants qui ont suivi l'option eLearning. Des détails sur la façon dont la Faculté de médecine

de l'ULg a mené sa réforme vers le PBL ont été décrits par Boniver (2004).

Notons aussi que comme il s'adresse à des enseignants et encadrants de l'enseignement supérieur en fonction, le curriculum Form@sup peut être étalé sur deux années, sur demande du participant et à condition d'établir une convention précisant la répartition des tâches sur chacune de ces deux années.

Form@sup donne lieu à un Diplôme d'Études Spécialisées (DES), titre qui sera remplacé en 2007 par le diplôme de Master complémentaire (MC) conformément aux accords de Bologne.

Pour les participants à l'option eLearning, la formation est subdivisée comme suit en trois parties, abordées simultanément :

1. Tronc commun (24 ECTS)

- Questions générales de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (6 ECTS)
- Mise en place d'un dispositif pédagogique innovant :
 - L'analyse des besoins (3 ECTS)
 - La définition des objectifs (3 ECTS)
 - La triple concordance (objectifs, méthodes, évaluation) (3 ECTS)
 - L'expérimentation et la régulation (3 ECTS)
- Valorisations externes (2 ECTS)
- Séminaire sur la métacognition et pratique réflexive continue (4 ECTS)

2. Option eLearning (18 ECTS)

- Introduction aux questions éthiques et juridiques (2 ECTS)
- Questions approfondies dans la mise en place d'un cours à distance (12 ECTS)

- Cours techniques :
 - Maîtrise d'une plateforme (WebCT ou Moodle) et création de pages HTML (4 ECTS)
 - Recherche d'informations sur Internet (2 ECTS optionnels)
 - Digitalisation vidéo (2 ECTS optionnels)
 - Graphisme et ergonomie d'interface (2 ECTS optionnels)
- 3. Développement du projet personnel (18 ECTS)**

L'option eLearning a pour ambition de développer la réflexion des enseignants participants quant aux caractéristiques d'un cours en ligne de qualité. Parallèlement à la réflexion, des activités jalonnent le dispositif et contribuent à la réalisation concrète du cours en ligne de chacun.

2. Plateformes et outils utilisés

La plateforme utilisée pour l'hébergement du dispositif à l'Université de Liège est actuellement WebCT⁴. Les participants ont donc recours à WebCT en tant qu'utilisateurs « étudiants » dans Form@sup. Cependant, pour le développement de leur propre cours, ceux qui préfèrent utiliser une autre plateforme (choisie par leur institution) sont libres de le faire. La plateforme Moodle (*open source*) est également maîtrisée par l'équipe du Lab-SET mais toute autre plateforme est accueillie, sans pour autant que nous assurions pour chacune d'elle la formation technique et la *hot-line* proposée aux utilisateurs de WebCT et de Moodle.

Quelle que soit la plateforme utilisée, des outils additionnels (outil de digitalisation vidéo, Dreamweaver ou Course Génie pour la

génération de pages HTML), toujours optionnels, sont proposés en cours de formation.

3. Des participants sélectionnés sur projets

Pour être sélectionnés dans Form@sup (option eLearning), les candidats soumettent un formulaire décrivant leur projet, le besoin auquel il répond, le temps qu'ils comptent consacrer à cette formation et au développement de leur cours en ligne, le soutien institutionnel dont ils disposeront et tout élément indiquant que leur réflexion sur ce processus innovant est déjà en cours.

Les participants sont issus d'institutions d'enseignement supérieur variées, et même de différents pays (Belgique, bien sûr, mais aussi Lituanie, France, Luxembourg, Royaume-Uni et États-Unis). Le curriculum est disponible en français et en anglais, les tuteurs réagissant dans ces deux langues de travail.



Pour les personnes géographiquement éloignées, des contacts par vidéoconférence (voir ci-dessus) remplacent les séances présentielles et le contact en ligne est renforcé de façon à ne pas risquer d'accumuler les incompréhensions. Pour la Lituanie, une tutrice locale, elle-même diplômée de Form@sup, assure le suivi des groupes en lituanien pour faciliter la compréhension en profondeur des concepts et permettre un

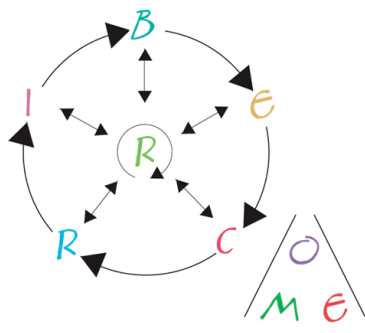
accompagnement rapproché. L'article de Volungevicienne et Leduc (2006) est entièrement consacré à cette expérience de tutorat local qui nous semble porteuse d'avenir.

Le projet de chaque participant, la transformation de son cours conventionnel en un cours faisant usage des technologies Internet, est au centre du dispositif. Chaque élément théorique contribue à améliorer le niveau de réflexion sur le projet, qui, en retour, soulève des questions et génère des interactions.

4. Des modèles et outils structurant le développement des projets

Au service de ces projets, nous proposons plusieurs modèles structurant l'approche projet en elle-même, mais aussi la définition des objectifs et compétences à acquérir, les événements d'apprentissage ou encore une grille caractérisant les différentes formes d'évaluation formative.

Figure 1. Modèle BEComeRIR pour piloter le projet personnel



Pour faciliter ce centrage sur le projet, un fil rouge guide les participants tout au long de la formation : le modèle central du dispositif reprend les différentes étapes de gestion d'un projet, et en particulier d'un projet pédagogique. Ainsi, l'analyse des besoins (B) et de l'existant (E) précède la conception (C) du cours en ligne, qui comprend la définition de ses objectifs (O), des méthodes (M) qui y seront utilisées et de la façon dont les étudiants y seront évalués (E). Ces trois

éléments (OME) doivent être en concordance : on n'évaluera que ce qui a été entraîné et déclaré comme étant un objectif de ce cours. Suivent la réalisation (R), puis l'intervention, ou l'expérimentation sur un groupe pilote d'étudiants (I) et la régulation du cours ainsi développé (R), sur la base des résultats de cette intervention. Ces phases « BEComeRIR », présentées comme successives dans le temps, sont en réalité bien plus imbriquées, et le développement du cours est un réel processus itératif, avec des allers et retours, des réflexions croisées et de continues prises de décision.

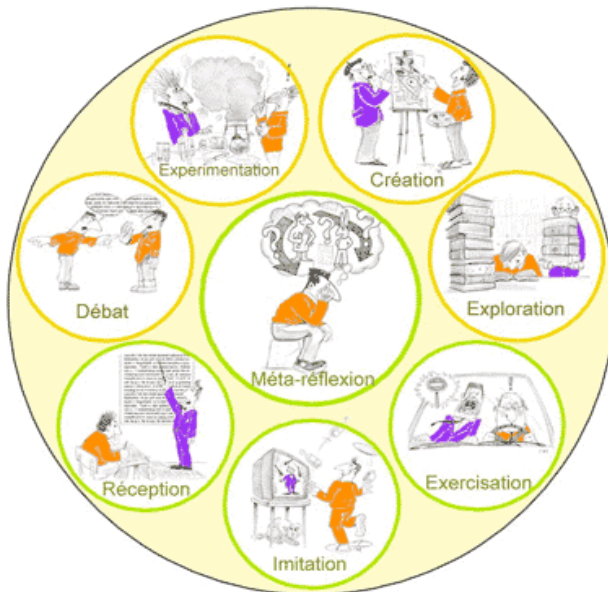
Figure 2. Architecture des compétences



Pour structurer la réflexion des participants lors de la définition des objectifs visés par leur cours en ligne et des compétences à développer chez leurs étudiants, nous proposons le modèle de l'architecture des compétences (Debry, Leclercq et Boxus, 1998, p. 72, voir représentation ci-contre). Chacun peut le compléter avec d'autres taxonomies ou classifications qu'il juge éclairantes. L'essentiel de notre message concernant ces niveaux de compétences est qu'il faut tenter de s'élever vers le haut et de ne pas s'arrêter au développement de compétences spécifiques vite obsolètes. La mise en place d'un dispositif en ligne qui développe également des compétences démultiplicatrices (outils qui facilitent l'acquisition de nouvelles compétences spécifiques), stratégiques (connaissance de soi) et dynamiques (motivationnelles) vise à assurer un

meilleur ancrage des acquis et un développement plus harmonieux des personnes.

Figure 3. Les 8 événements d'apprentissage élémentaires qui, combinés entre eux, composent les stratégies pédagogiques



Enfin, pour réfléchir à la variété des activités qu'il est possible d'organiser dans son cours en ligne, nous exploitons la notion d'« événements d'apprentissage⁵ ». Ce modèle est utilisé tant en diagnostic (Comment fonctionne mon cours actuellement? Quels sont les événements d'apprentissage actuellement vécus par mes étudiants?) qu'en prescriptif (Comment pourrais-je enrichir la situation existante, faire vivre à mes étudiants des événements plus riches, plus variés, plus concordants avec les compétences que je souhaite qu'ils développent dans mon cours?). En fonction des besoins de définition du scénario pédagogique, chaque événement est lié à des métadonnées précisant la façon dont en seront (ou non) évalués les résultats, quels médias soutiendront cette étape du cours, la durée de l'activité, le type de tutorat y assorti, l'aspect groupe ou individuel, etc. Une banque de scénarios pédagogiques exprimée en événements d'apprentissage ainsi que des témoignages d'enseignants viennent illustrer ces événements pour nourrir d'idées les participants en phase de conception.

Passage obligé dans Form@sup, une nécessaire triple concordance (Tyler, 1949) entre les objectifs, les méthodes (traduites en événements d'apprentissages) et la façon dont on évaluera les acquis de ses « apprenants ».

Dernier témoin d'une nette orientation « projet », une grille de critères de qualités d'un cours en ligne (Georges et Van de Poël, 2005) est proposée aux participants comme outil d'analyse de leur cours tout au long de son évolution. Lorsqu'ils le désirent, et donc potentiellement à plusieurs reprises au fil de l'année, les participants soumettent leur cours à une évaluation « externe » à l'aide de cette grille, dont ils s'inspirent eux-mêmes pour le faire évoluer. La grille permet une confirmation des avancées de chacun et un support à la discussion sur les points qui restent problématiques. Les principes pédagogiques qui la sous-tendent ont été explicités par Poumay (2005, sur la base d'une définition de Poumay, 2003, p. 230).

Au travers des séminaires virtuels (voir plus bas), de la réflexion sur la grille de critères de qualité, des réunions avec son accompagnateur personnel et au prix d'un travail régulier, chaque participant consacre au minimum un tiers de son temps de formation à développer son projet personnel.

5. Une pratique de méthodes actives et variées

Pour nourrir le processus BEComeRIR de développement du cours de chaque participant, des séminaires virtuels ponctuent l'année en concordance temporelle avec le développement de ce projet individuel⁶. Ainsi, en 2004-2005, le premier séminaire virtuel s'est centré sur l'étude des besoins et de l'existant (BE), le second sur la définition des objectifs (Co), le troisième sur la triple concordance (objectifs-méthodes-évaluation ou OME) et le dernier sur l'expérimentation et les perspectives de régulation (ER). Chaque séminaire, d'une durée

de six semaines, comprenait systématiquement les étapes suivantes :

Semaine 1

- (1) Séance collective de témoignages (exemples de pratiques) de collègues qui ont eux-mêmes porté leur cours en ligne les années antérieures et qui analysent leur expérience en insistant sur l'étape en cours, pour amorcer et /ou nourrir la réflexion des participants et étoffer leur « boîte à idées ». Un minimum de trois enseignants choisis pour la richesse de leur cheminement ou de leur réalisation interviennent ainsi dans cette journée.
- (2) Individuellement, prise de connaissance de contenus en ligne. Ces contenus sont des textes, des vidéos, des présentations PowerPoint© ou tout support à la transmission de connaissances et à la réflexion.
- (3) Participation à un *chat* pour éclaircir les questions de compréhension de contenu.
- (4) Test sur la maîtrise des contenus (ces tests sont volontairement de formes variées, de façon à provoquer la réflexion sur leur adéquation aux objectifs).

Semaines 2 et 3

En groupes de trois participants, travail sur l'étape en cours par résolution de situations-problèmes proposées par les tuteurs du séminaire.

Semaines 4 et 5

Individuellement, transfert de ces acquis au projet personnel.

Fin de la semaine 6

Collectivement, séminaire d'échange au cours duquel chaque participant présente au groupe l'état d'avancement de sa réflexion et de son

implémentation par rapport à la thématique du séminaire virtuel.

Cette séquence de six semaines se reproduit à quatre reprises au cours de l'année académique, toujours clôturée par un séminaire d'échange sur les réflexions de chacun et l'avancement des projets. La rétroaction du groupe est un élément très important pour les participants, poussés aussi à se dépasser en vue de présenter leur travail à leurs pairs et à la perspective de recueillir leur avis ainsi que leurs questions et propositions constructives.

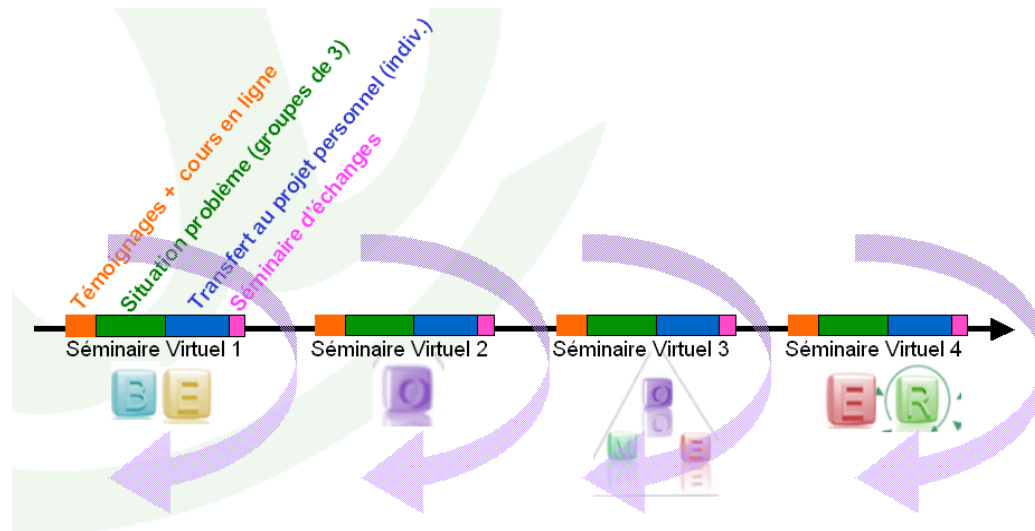
La figure 4 montre l'articulation temporelle des quatre séminaires virtuels et les boucles de rétroactions qui permettent de ne pas envisager le développement du cours comme un processus linéaire et figé, mais plutôt comme une réflexion qui se construit et s'enrichit de façon itérative.

Indépendamment des séminaires virtuels, les participants sont aussi appelés à traiter individuellement une question au sein d'un thème de leur choix parmi quatre problématiques générales de l'enseignement supérieur⁷. Ils échangent ensuite avec deux collègues qui ont traité une autre question du même thème de façon à proposer une articulation entre les trois questions traitées et à en faire une présentation publique formative face à des experts (dont un extérieur à Form@sup, souvent international et reconnu pour son expertise dans ce thème précis). Enfin, ils rédigent un rapport écrit individuel tenant compte des remarques émises lors de la présentation orale. Ce travail nécessite de la part des participants une autonomie importante et la capacité de décoder des textes théoriques pour les mettre au service de leur présentation personnelle. Cette production nécessite une large phase exploratoire, de la création et des débats, avec une composante de groupe peu présente dans le reste de la formation.

Le portfolio réflexif permet de couvrir un événement d'apprentissage complémentaire aux autres activités. La pratique systématique de la

débat, assimilent et réfléchissent à leur propre apprentissage au travers des vécus divers qu'offrent les séances de témoignages, les

Figure 4 : Articulation des 4 séminaires virtuels



réflexion sur son propre apprentissage (ou métacognition⁸) se fait au travers de rapports écrits réguliers (quatre au cours de l'année), consignés dans le portfolio de chacun. Les participants sont appelés à évaluer l'efficacité de leur propre processus d'apprentissage et à réguler celui-ci en fonction des constatations. Il leur est aussi demandé d'« épinglez » des pratiques utiles, détectées dans le dispositif Form@sup ou à l'extérieur, qu'ils pensent pouvoir réinvestir directement dans leur propre pratique professionnelle. Ce type d'exercice peut faciliter le dialogue sur l'apprentissage et le transfert, tout en servant à la fois le projet personnel des participants et la régulation du dispositif Form@sup lui-même.

Pour favoriser l'utilisation de méthodes actives et variées dans les cours développés grâce à Form@sup, le dispositif lui-même place donc un accent tout particulier sur la pratique, par les enseignants en position d'apprenants, de méthodes actives et de stratégies pédagogiques variées (*practice what we preach*). Les participants explorent, créent, pratiquent, expérimentent,

séminaires virtuels, les séminaires d'échanges, le travail thématique, la réalisation du projet personnel et du portfolio réflexif ou encore le passage de tests formatifs en ligne.

6. Une progression très encadrée

Au sein de Form@sup, nous désignons par le terme « tuteurs » les animateurs des séminaires virtuels alors que nous nommons « accompagnateurs » les chercheurs qui cheminent aux côtés des participants pour leur venir en aide tout au long de la réalisation de leur projet personnel.

L'accompagnateur encadre des groupes de trois projets, qui bénéficient également d'un accompagnement technique et graphique. Les dossiers réflexifs sont discutés avec un tuteur spécifique, dont le rôle est plus centré sur les mises en commun des travaux et l'aide à la réflexion.

7. Une évaluation adaptée aux adultes

Les participants ont de nombreuses occasions de recevoir des rétroactions sur leurs réflexions et productions : à l'issue de chacun des quatre séminaires virtuels, lors des travaux thématiques (qui font l'objet d'une première note pour la présentation orale, suivie d'une seconde note pour le rapport écrit qui doit avoir intégré les remarques des évaluateurs de la performance orale), lors de l'utilisation de la grille de critères de qualité du cours en ligne et lors des rapports réflexifs successifs, et lors du rapport final de projet et de la présentation orale.

La complexité croissante des activités culmine dans le rapport final, qui doit intégrer les apprentissages réalisés et faire preuve non seulement de maîtrise des concepts abordés en cours d'année, mais aussi de leur transfert au projet personnel et d'une réflexion critique constructive. Ce principe de complexité croissante nous assure le temps nécessaire pour guider les participants qui en ont besoin avant de les placer dans cette situation ultime la plus complexe.

8. La parole aux participants

Lorsqu'on les questionne, les enseignants participants soulignent des aspects positifs, mais aussi un nécessaire engagement... et quelques difficultés. Nous vous livrons quelques-unes de leurs réactions⁹ :

« Se lancer? Je dirais d'emblée qu'il faut le faire, parce que l'enrichissement est réel! » (CH) « J'avais fort peur de travailler sur des projets, de travailler en petits groupes, de changer de méthodes... » (JM) « Je dirais d'abord de foncer! » (MA) « Non pas continuer d'enseigner plus et mal, mais commencer à enseigner moins et mieux! » (CH)

« Ce que je trouvais très bien, ce sont les séminaires d'échanges, au travers

desquels on pouvait voir l'expérience des autres participants, ce qui peut donner des idées. » (VC) « C'est la diversité des participants qui a été pour moi particulièrement enrichissante. » (BL) « C'est une formation qui est partiellement à distance [...] ce qui me permet de vivre moi-même ce que je vais demander à mes étudiants.[...] il faut être suivi en permanence et pouvoir compter sur des personnes dès qu'on a un problème. Dans la formation, c'est vraiment quelque chose de chouette, il n'y a pas une relation enseignants/étudiants, on sent qu'il y a vraiment un partage, et là, le contact change très fort! » (JM) « L'intérêt? Le projet, l'accompagnement par des personnes expérimentées, des modèles directeurs qui aident également. » (AH) « Les modèles qu'on a vus étaient suffisamment simples pour pouvoir être réappliqués à toutes les disciplines. C'est vraiment un plus. » (CM) « J'y vois des bénéfices au niveau technique : l'utilisation d'une plateforme, de logiciels pour créer des pages Web, pour retravailler des photos, plus tout ce qui concerne le graphisme, l'ergonomie. » (LO)

« La grosse difficulté, et je pense n'avoir pas été le seul dans le cas, c'est de gérer son temps! » (HJ) « Pour pouvoir profiter pleinement de Form@sup, il a fallu maîtriser un ensemble d'outils, dont certains sont arrivés relativement tard dans la formation. » (MA) « On a parfois une conception fort idéaliste de son cours... puis on est obligé de faire des compromis techniques. » (BL) « Pour moi, la difficulté a été celle de travailler en équipe, puisque nous étions trois collègues à travailler sur le même projet. Nous avons donc un développement à faire en équipe et non individuellement, ce qui n'est pas simple! » (MD) « Mener de

front la conception du site et la conception d'un support théorique écrit augmente l'investissement temporel, qui est déjà important sans cela! » (AFL)

En conclusion, « c'est une année extrêmement intense, extrêmement profitable, dont on sort différents! Ce qui a changé? C'est mon métier, c'est mon emploi, c'est mon quotidien! » (MA).

Les participants à Form@sup sont à la fois enthousiastes et critiques lorsqu'ils parlent de la formation suivie. Ils nous aident ainsi à transformer le dispositif d'année en année. Côté organisateurs, une perpétuelle remise en question, de la flexibilité pour faire face aux nombreux imprévus... et une veille technologique et pédagogique qui permet de nourrir le dispositif de nouvelles idées, de nouveaux apports externes. Ce type de formation est encore assez neuf, il nous faut l'ouvrir largement sur des partenariats externes pour bénéficier au mieux de ce qui se fait de bien ailleurs.

9. Perspectives

Comme détaillé dans notre article consacré à l'analyse critique de ce dispositif Form@sup (Poumay, 2007), nous avons chaque année déployé une énergie considérable pour revisiter notre propre dispositif, en accord avec les critiques constructives formulées par les participants, mais aussi par notre propre équipe. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de ces changements progressifs, mais soulignerons les changements majeurs qui auront lieu en 2005-2006.

Il y aura trois innovations centrales :

- L'introduction d'une question de recherche, liée au projet personnel de chaque participant, qui sera traitée individuellement durant l'année et fera l'objet d'un article scientifique ou d'un essai dans le portfolio final de chacun.

- La visée de nouvelles compétences correspondant au courant de professionnalisation des enseignants du supérieur et leur intégration dans une production finale sous forme d'un portfolio, comprenant des preuves concrètes de progrès de l'enseignant dans trois grands axes : son cours en ligne ou son dispositif d'apprentissage par problèmes¹⁰, le traitement de sa question de recherche et sa réflexion sur ses atouts et sa progression en tant qu'enseignant.
- L'articulation de la partie « projet personnel » sur un outil en ligne de gestion des compétences, permettant à chaque participant d'avoir une vue globale des compétences dont il faut pouvoir faire preuve en fin de formation, de faire éventuellement valoriser des compétences préalables, d'avancer à son rythme et de demander des avis intermédiaires sur chaque compétence en cours de formation.

Ces innovations devraient aussi permettre aux enseignants diplômés de Form@sup de jouer un rôle d'ambassadeurs de la qualité des enseignements auprès de leurs collègues, arguments et illustrations à l'appui, avec pour atouts un travail scientifique reconnu pour son ancrage dans la recherche en pédagogie et une capacité réflexive qui devrait les aider à poursuivre leur développement professionnel.

Références

- Boniver, J. (2004). Les études de médecine à l'Université de Liège : le renouveau pédagogique de la faculté de médecine. *Revue médicale de Liège*, 59(12), 717-730. Récupéré le 20 octobre 2006 du site de la revue, http://www.rmlg.ulg.ac.be/PDF/2004/200412_07.pdf
- Bonnet, P. et Reggers, T. (2006). Progression micrograduée dans l'entraînement à la vision dans l'espace et à la description anatomique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), p. 14-28.

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ : Princeton University Press, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clissen, V. (2006). Variété et progressivité : deux clés de la motivation dans des activités de botanique en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), p. 29-39.
- Debry, M., Leclercq, D., Boxus, E., (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. Dans D. Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (p. 57-80). Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Gagne, R. M. et Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Georges, F. et Van de Poël, J. F. (2005, septembre). Évaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact. Dans N. Rege Colet (dir.), *Actes du 22^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. L'enseignement supérieur du 21^e siècle : de nouveaux défis à relever* [CD-ROM]. Genève, Suisse : Association internationale de pédagogie universitaire.
- Hougardy, A. et Oger, L. (2006). Une méthode en 4x4 pour l'analyse des besoins et la régulation en FAD. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), p. 40-48.
- Kovertaite, V. R. et Leclercq, D. (2006). The triple consistency illustrated by e-tivities to help understand national and international policies in e-learning. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), p. 1-7.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), p. 5-23. Récupéré le 17 octobre 2006 du site de la revue, <http://springerlink.metapress.com/content/g4p670700rv77017/fulltext.pdf>
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2004). Une définition opérationnelle de la métacognition. Dans A. Chiadli (dir.), *Actes du 21^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. L'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques; bilans et perspectives* [CD-ROM], Marrakech, Maroc : Association internationale de pédagogie universitaire.
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2005). *The 8 learning events model and its principles* (version 2005-1). Récupéré le 10 septembre 2005 du site du Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique (LabSET), <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>
- Mignon, J. et Reggers, T. (2006). Mesures d'impact des régulations dans la construction d'un enseignement à distance (EAD) en initiation à l'entomologie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), p. 8-18.
- Poumay, M. (2003). Keys to promote good practices in ODL by a TECCC approach (Training Embedded Coached Course Construction): Illustrations through a postgraduate degree and an annual competitive call. *Educational Media International*, 40(3-4), p. 229-237.
- Poumay, M. (2005). Quality evaluation – A challenge for online courses and catalogues. Dans E. Gard (dir.), *Emdel: A model for valorization of eLearning in a knowledge society* (p. 31-40.) Florence, Italie : Office E.S.F. and learning system. Récupéré le 20 octobre 2006 du site du projet Emdel, http://www.emdel.org/docs/Emdel_rapport_web.pdf
- Poumay, M. (2006). Maturation de Form@sup : principes et instruments. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), p. 40-56.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Vandeweerd, J.-M. et Davies, J. (2006). Combining a data management system and case-based learning to address various types of needs in equine orthopaedics. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), p. 28-39.
- Volungeviciene, A. et Leduc, L. (2006). Variations in transnational tutoring in distance learning: The

Notes

¹ Coordonné par Dieudonné Leclercq et Marianne Poumay, LabSET-ULg (voir http://www.ulg.ac.be/labset/des_formasup/Pages/index.htm). En 2005, Chantal Dupont y assurait la coordination des participants francophones et Laurent Leduc celle des participants anglophones. Les tuteurs, accompagnateurs et animateurs affectés spécifiquement à Form@sup étaient (ordre alphabétique) Catherine Delfosse, François Georges, Anne Hougardy, Lydwine Lafontaine, Thérèse Reggers et Airina Volungeviciene.

² Pour cette analyse critique, nous renvoyons le lecteur à notre article (Poumay, 2006) intitulé « Maturation de Form@sup : Principes et Instruments ».

³ Ce courant n'est pas l'objet du présent article. Notons malgré tout que la notion de *professionnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage* (en anglais *scholarship of teaching and learning*) remporte aujourd'hui un vif succès en pédagogie universitaire. Nous renvoyons le lecteur à Boyer (1990), son fondateur, ainsi qu'à Kreber (2002) qui distingua plus récemment trois niveaux dans la professionnalisation d'un enseignant. Form@sup s'en inspire largement.

⁴ Voir <http://webct.com>

⁵ L'expression « événements d'apprentissage » répond à l'expression « *Events of Instruction* » de Gagne et Briggs (1974). Chaque événement d'apprentissage correspond à un événement d'enseignement, mais nous choisissons délibérément de placer l'accent sur l'apprentissage et n'envisageons donc ici que ce seul aspect. Pour plus d'information sur ce modèle, voir Leclercq et Poumay (2005).

⁶ Le projet peut être partagé entre plusieurs participants de la même institution, pour autant que ceux-ci réalisent une partie de leurs réflexions en commun et précisent par ailleurs les éléments (modules de cours ou activités) que chacun a pris en charge. Jusqu'ici, trois projets ont ainsi été réalisés dans Form@sup par une équipe de plusieurs participants (deux équipes de deux et une équipe de trois collègues). Dans ces cas, le projet individuel est plutôt un projet institutionnel dans lequel le participant décide de s'engager avec d'autres.

⁷ Ces quatre problématiques étaient, en 2004 et 2005, (1) l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, (2) l'identité de l'enseignant, (3) les compétences à développer et leur gestion dans l'enseignement supérieur, et (4) l'introduction d'innovations pédagogiques.

⁸ Pour une définition opérationnelle de la métacognition, voir Leclercq et Poumay, 2004.

⁹ Nous inscrivons entre parenthèses les initiales des auteurs de ces phrases, pour permettre de retrouver les extraits de leurs interviews si nécessaire. Les séquences vidéo dont sont extraites ces phrases sont disponibles à l'adresse http://www.ulg.ac.be/labset/des_formasup/Pages/temoignage.htm

¹⁰ Suivant son choix de l'option eLearning ou APP/PBL dans Form@sup.