

## Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français<sup>1</sup>

**Sébastien Chaliès<sup>1</sup>, Isabelle Chênerie<sup>2</sup>, Franck Martin<sup>1</sup>, Laurent Talbot<sup>3</sup>, André Tricot<sup>1</sup>**

(1) IUFM Université Toulouse 2 France, (2) SUP Université Toulouse 3 France, (3) CREFI-T Université Toulouse 2 France

sebastien.chalies@toulouse.iufm.fr, chenerie@cict.fr, franck.martin@toulouse.iufm.fr,  
talbot@univ-tlse2.fr, andre.tricot@toulouse.iufm.fr

### Résumé

Le métier de conseiller pédagogique (CP) est apparu spontanément dans le contexte des universités françaises sans passer par une phase de définition précise, ou encore par l'établissement de référentiels de compétences ou de formation. Or dans un contexte d'enseignement universitaire en changement profond le rôle des CP apparaît comme central pour accompagner les enseignants afin qu'ils adaptent leurs pratiques pédagogiques. L'objet de cette communication est d'explorer les éléments amonts (le métier d'enseignant universitaire, les besoins des enseignants et des étudiants, ainsi que les pratiques de conseillers) afin de proposer une définition opérationnelle du métier de CP, utile à l'élaboration d'un référentiel formation.

### Mots clés

Conseiller pédagogique, accompagnement, innovation, enseignement universitaire, professionnalisation, France, SUP

## 1 Introduction

Le terme de conseiller pédagogique (CP) recouvre un ensemble de réalités diversifiées, liées aux contextes dans lesquels ce métier peut s'exercer, et aux conceptions sous jacentes de la fonction de conseil.

Selon Langevin [1] : « Le métier de conseiller-ère pédagogique dans les universités est encore relativement neuf en Europe francophone, même si certains centres de ressources pédagogiques existent maintenant depuis une vingtaine d'années (parfois un peu plus, comme à Namur). Ce métier existe par contre depuis plus longtemps dans le monde anglo-saxon (le *Teaching and Learning Service* de l'Université McGill à Montréal existe depuis une quarantaine d'années). »

En France, au niveau de l'école primaire, il existe depuis plusieurs dizaines d'années des conseillers pédagogiques, qui remplissent des fonctions d'accompagnement à l'entrée dans le métier, de conseil, de formation et d'animation d'équipes. Leurs compétences sont validées par un certificat professionnel, le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs Maître Formateur. Dans l'enseignement secondaire, il existe des maîtres de stage qui ont cette même fonction mais sans certification.

Par ailleurs depuis quelques années des universités françaises ont mis en place des structures ou des services universitaires de pédagogie (SUP). La fonction de conseil pédagogique est

---

<sup>1</sup> Nous remercions Thérèse Bourlier (TICEA Université Toulouse 1), Marie David (Médiatrice IUT A Université Toulouse 3), Ségolène Suaudeau (SUP Université Toulouse 3) pour leur contribution active aux travaux du groupe.

l'une des missions d'un SUP, et de fait, elle est assumée par des personnels universitaires divers (enseignants, enseignants chercheurs, ingénieurs).

Il existe également des services TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) au sein desquels des ingénieurs en technologie de la formation assument des fonctions de conseil (parfois dit technopédagogique) pour les enseignants de l'enseignement supérieur.

Ainsi, à l'heure actuelle, les personnels universitaires impliqués dans le conseil pédagogique sont très diversifiés en termes de catégories et de type de compétences, ils interviennent dans des contextes variés, et se donnent rarement le titre de conseiller pédagogique. Ce métier est en phase d'émergence et ses contours sont actuellement flous au sein de l'enseignement universitaire français ; c'est pourquoi il paraît utile de s'interroger sur sa définition et sur les compétences qu'il requiert. C'est pourquoi nous avons constitué un groupe de travail, qui se compose de conseillers pratiquant dans le contexte universitaire qui amènent leur expérience concrète, ainsi que de chercheurs spécialistes de l'éducation.

La méthode adoptée a consisté à explorer parallèlement le métier et les besoins des enseignants universitaires, ceux des étudiants, ainsi que les pratiques de conseillers (membres du groupe et extérieurs). C'est à partir de l'ensemble de ces éléments qu'une proposition de définition du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur a été élaborée.

## 2 Les besoins de formation et de conseil des enseignants

Dans cette partie nous tentons de décrire le métier des enseignants universitaires, qui sont les bénéficiaires du conseil pédagogique. Nous nous focaliserons ensuite sur les besoins exprimés par les étudiants et par leurs enseignants en matière de pédagogie.

### 2-1 Le métier d'enseignant à l'université

En l'absence de référentiel des compétences officiel pour le métier d'enseignant universitaire en France, on peut se reporter au référentiel établi par le Ministère de l'Education Nationale français (MEN - arrêté du 19 décembre 2006). Ce référentiel concerne les professeurs des écoles, des collèges et des lycées, d'où l'idée de poser la question de sa pertinence pour les enseignants universitaires.

Par ailleurs un « Référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire » a également été produit dans le rapport de synthèse du mini-colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) 1999 (Montréal).

Le tableau ci-dessous met en regard ces deux référentiels pour les comparer.

Référentiel enseignant universitaire (AIPU)	Référentiel enseignant scolaire (MEN)
	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre	
Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
Planifier et mettre en œuvre des activités	Evaluer les élèves

d'évaluation des apprentissages	
Maîtriser les diverses formes de la communication pédagogique	Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
Animer et gérer les interactions dans des groupes	Organiser le travail de la classe
Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages	
Promouvoir la réussite du plus grand nombre	Prendre en compte la diversité des élèves
Travailler en équipe à la réalisation de projets	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique	Se former et innover
Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession d'enseignant universitaire	Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable

**Tableau 1 : comparaison des référentiels de compétences de l'enseignant scolaire et de l'enseignant universitaire**

Si ce tableau fait avant tout ressortir de nombreuses similitudes, on peut cependant noter que les compétences « *Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer* » et « *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale* » sont absentes dans le référentiel des enseignants universitaires (on peut faire l'hypothèse qu'elles ont été considérées comme des allant de soi pour des universitaires ou que l'AIPU se centre plutôt sur les compétences d'ordre pédagogique). Par ailleurs le référentiel des enseignants universitaires introduit deux compétences qui ne figurent pas dans le référentiel des enseignants scolaires : « adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre » et « accompagner les étudiants dans leurs apprentissages » ; cependant elles se retrouvent peu ou prou dans les déclinaisons de ces compétences où le professeur est présenté comme « un spécialiste de l'enseignement » qui sait adapter « son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves afin que chaque élève progresse ». Enfin les compétences « développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique » (référentiel des enseignants universitaires) et « se former et innover » (référentiel des enseignants scolaires) ne sont pas tout à fait du même ordre, même si elles peuvent être mises en relation.

Nous proposons ci-dessous une nouvelle formulation des compétences pour l'enseignant universitaire, qui recoupe très largement les deux précédentes sur le fond ; l'objectif est de disposer d'une formulation opérationnelle, d'une part pour que tout enseignant universitaire y reconnaisse ses activités quotidiennes, et d'autre part pour nous permettre de cerner les domaines d'intervention du CP.

Sept compétences de base du métier d'enseignant universitaire sont ainsi proposées :

- Enseigner des savoirs : comment transformer des savoirs issus de la recherche en savoirs à enseigner ? Comment mettre les savoirs à portée des étudiants en fonction de leur niveau de formation ?
- Concevoir un enseignement : quels sont ses objectifs ? Comment organise-t-on la progression des apprentissages ? Quel dispositif mettre en œuvre ? Comment organiser la coordination d'équipe pédagogique ?
- Produire des supports pédagogiques : comment concevoir et réaliser des documents écrits, des supports pour l'oral, des ressources TICE ?

- Faire travailler efficacement les étudiants : comment développer la motivation ? Quels conseils donner aux étudiants pour la méthodologie de travail ?
- Communiquer : comment utiliser sa voix, comment occuper l'espace, comment utiliser le langage non verbal ? Comment gérer la relation étudiant-enseignant ?
- Conduire un groupe : comment animer un amphi, un groupe TD, un groupe TP ? Comment gérer les hétérogénéités ?
- Evaluer : comment mesurer les acquis des étudiants ?

Nous nous sommes restreints ici aux compétences strictement pédagogiques. Les enseignants universitaires mobilisent au quotidien des compétences dans bien d'autres domaines (recherche, administration, connaissance de l'institution, etc.).

## 2-2 Les besoins exprimés par les étudiants

Depuis 1997 les universités françaises ont l'obligation de faire évaluer leurs formations par les étudiants ; on dispose ainsi de données précises concernant les besoins qu'ils expriment. Nous avons analysé les réponses de 1722 étudiants recueillies lors d'une campagne d'évaluation conduite en 2008-09 à l'Université Toulouse 3 sur les niveaux L1, M1 et M2. Nous avons identifié les grands thèmes abordés par les étudiants, et les avons mis en regard des compétences attendues des enseignants, pour identifier des domaines potentiels d'intervention des CP.

Certains besoins reportés ici sont parfois la transcription directe de commentaires libres d'étudiants, donnés sur des questionnaires anonymes ; ils sont cités entre guillemets dans le tableau ci-dessous.

Compétence	Besoins et questions exprimés par les étudiants
Enseigner des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre certaines parties de la formation, qualifiées de théoriques ou d'abstraites</li> <li>- besoin d'ouverture : pour favoriser la découverte de nouveaux domaines de connaissance, l'ouverture d'esprit, l'enrichissement de la culture générale, l'exploration de thèmes complètement différents de la spécialité de la formation.</li> <li>- « certains profs de TD n'expliquent pas assez, pour eux tout est évident ! »</li> </ul>
Concevoir un enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une meilleure adéquation de la formation par rapport aux finalités affichées</li> <li>- une meilleure information : syllabus, objectifs de la formation, détail des modalités d'évaluation, etc.</li> <li>- « ce module ne sert à rien si ce n'est faire une bonne note »</li> <li>- « nous ne sommes pas avertis des liens entre les matières »</li> </ul>
Produire des supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une meilleure qualité des supports de cours</li> </ul>
Faire travailler efficacement les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être assidu en amphis</li> <li>- conduire son travail personnel</li> <li>- préparer les contrôles finaux : plus de contrôles continus et/ou plus d'exercices corrigés et annales pour mieux se préparer aux contrôles notés</li> </ul>
Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « depuis quand est-ce un problème de poser des questions ? »</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants en début de</li> </ul>

Conduire un groupe	formation
Evaluer	- une évolution des modalités d'évaluation : exposés, projets, etc. - « les sujets des devoirs étaient trop longs et trop compliqués. Quel est le but à part nous décourager ? »

**Tableau 2 : comparaison des compétences attendues des enseignants et des besoins et questions exprimés par les étudiants**

Par ailleurs on note que les besoins des étudiants ne concernent pas que le domaine strictement pédagogique ; par exemple ils demandent aussi un meilleur accompagnement de leurs stages de recherche ou en entreprise.

L'ensemble de ces éléments traduit concrètement que sur chacune des sept compétences les étudiants pointent des pistes d'amélioration précises.

### *2-3 Les besoins identifiés chez les enseignants*

De la même manière, nous avons identifié les besoins des enseignants à partir d'une recherche bibliographique internationale [2] à [7], et les avons mis en regard des sept compétences attendues des enseignants.

Compétence	Difficultés identifiées chez les enseignants
Enseigner des savoirs	Les enseignants sont plus préoccupés par le fait de finir leur programme que par l'apprentissage des étudiants (ils gèrent plus le temps que l'apprentissage) Ils ont des difficultés à enseigner certaines pratiques (comme la clinique en médecine) Ils sont gênés par le fait de devoir « trop simplifier » Il leur est difficile de ne pas présenter un modèle comme « dogme », une « vérité » Ils éprouvent des difficultés à enseigner des contenus scientifiques très récents, encore débattus, ou en décalage avec des discours médiatiques ou religieux
Concevoir un enseignement	Ils ne savent pas comment intégrer les TICE dans leur pratique de façon efficace, ou intègrent des TICE qui se révèlent incompatibles avec leur pratique Ils ont des difficultés à s'organiser avec les autres enseignants, à travailler en équipe
Produire des supports pédagogiques	Ils expriment un manque de formation dans le domaine des TIC, notamment pour la conception de sites Web, l'utilisation et la gestion des LMS ou des plateformes.
Faire travailler efficacement les étudiants	On note leur difficulté à mettre les étudiants au travail, à leur donner de « bonnes consignes » Les enseignants connaissent mal les besoins des étudiants en termes d'apprentissages et de méthodologie Ils ont parfois des doutes dans la capacité à progresser des étudiants
Communiquer	Les enseignants ont des difficultés à créer un climat de confiance favorisant l'apprentissage
Conduire un groupe	Les enseignants rencontrent des difficultés : - dans la gestion et l'animation d'un groupe d'étudiants

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la prise en compte de l'hétérogénéité, aussi bien en termes de niveaux que sur les plans social et culturel (notamment dans le cas d'étudiants étrangers)</li> <li>- pour la mise en place d'un bon climat de travail, favorisant les collaborations</li> </ul>
Evaluer	<p>Deux types de difficultés sont identifiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne pas savoir faire de l'évaluation formative, ne pas donner de retours constructifs</li> <li>- ne pas savoir évaluer les acquis des étudiants</li> </ul>

**Tableau 3 : comparaison des compétences attendues des enseignants et de leurs difficultés**

Nous sommes là aussi sur des besoins d'ordre pédagogique même si on peut aussi relever d'autres difficultés telles que la mise à jour des connaissances ou la capacité à accueillir des étudiants handicapés (dont des étudiants sourds ou aveugles). Tout se passe comme si les résultats de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage n'étaient pas utilisés, ni connus (la plupart des enseignants ne lit sans doute pas cette littérature). Ainsi la pratique pédagogique dans le supérieur est souvent vue comme un savoir-faire issu de la seule expérience.

On note à nouveau que les sept compétences attendues font l'objet de besoins pour les enseignants, et constituent donc autant de champs d'intervention pour les CP.

### **3 Représentations actuelles du rôle de CP**

Cette partie s'attache à présenter le rôle du CP à travers des témoignages et des analyses issus de la communauté des CP français ou francophones. On se focalisera successivement sur les CP en TICE puis sur les CP généralistes.

#### *3-1 Des pratiques de CP TICE*

Les témoignages rapportés par les CP TICE du groupe de travail font ressortir différents points qui éclairent le rôle spécifique de ces CP et mettent également en évidence un lien avec le conseil pédagogique en général.

D'une manière générale les CP TICE sont amenés à travailler selon trois axes : la conception et la production des ressources de cours, l'accompagnement en ligne des étudiants, ainsi que la mise en place et le suivi de chaque dispositif.

Ils aident en particulier à expliciter les objectifs du dispositif de formation, les spécificités du public étudiant visé et les pré requis nécessaires aux étudiants ; ils vont également faire des propositions quant à des enrichissements spécifiquement liés aux TICE (aussi bien en termes d'activités que d'illustrations), et proposer des outils TICE adaptés.

Ensuite les CP TICE conseillent sur l'accompagnement des apprentissages en ligne ; ils sensibilisent à des questions concrètes telles que : comment poser un cadre, comment mobiliser les étudiants, comment réaliser des retours sur les productions des étudiants.

Enfin pour le volet mise en place et suivi des dispositifs intégrant les TICE, les CP TICE accompagnent la démarche de conception et de régulation : aide à la conception du scénario d'ensemble, évaluation du dispositif (par les étudiants et également au regard des objectifs fixés par les enseignants), organisation de bilans en vue d'identifier des pistes d'amélioration.

On note que ces pratiques de CP TICE marient étroitement conseil pédagogique et conseil technique. Dans cette posture ces CP constatent que la création de ressources TICE fournit une excellente occasion pour que les enseignants réfléchissent à leurs pratiques pédagogiques de manière générale, et les fassent évoluer ; dans certains cas ce travail va les amener jusqu'à modifier leurs pratiques en présentiel. Ils peuvent ainsi envisager de remplacer le modèle de l'enseignement magistral par un modèle qui, selon les termes de Marcel Lebrun [13], amène l'étudiant à se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire ; on remarque que ce modèle, qui est proposé pour des dispositifs de Formation à Distance (FAD), ouvre des perspectives larges et novatrices dans le contexte du présentiel.

L'ensemble de ces éléments nous amène à mettre en avant l'intérêt stratégique d'un conseil qui associe étroitement les dimensions pédagogiques aux dimensions techniques ; notons au passage qu'il suppose une double compétence des CP TICE. Notons aussi que cette association est orientée de la technique vers la pédagogie : les CP partent d'une demande d'accompagnement technique pour, avec plus ou moins de profondeur, interroger voire transformer des conceptions ou des pratiques pédagogiques ; nous ne sommes pas loin d'une conduite de détour qui signe un projet de formation.

### *3-2 Des pratiques de CP généralistes*

#### 3-2.1 Le réseau Belgique-Suisse-Québec-France (BSQF)

Le réseau des conseillers pédagogiques BSQF regroupe la Belgique, la Suisse, le Québec, et depuis 2009 la France. Il se réunit tous les ans pour échanger sur les pratiques liées au conseil pédagogique.

Le colloque de Blankenberge (2008) a proposé un certain nombre d'aptitudes et de compétences caractéristiques du métier de CP ; on peut citer en particulier :

- savoir adopter des attitudes de respect, d'écoute, de non jugement, d'ouverture
- savoir communiquer, vulgariser, diffuser
- savoir former
- savoir travailler en équipe
- connaître les situations d'apprentissage et les modèles associés
- connaître l'acte d'enseigner et les modèles associés
- connaître l'institution
- connaître les outils TICE
- mener une veille documentaire continue sur les études et travaux de recherche relatifs à la pédagogie

Le colloque d'Aussois (2009) a amené des éléments complémentaires relatifs aux pratiques des CP, et à la posture du CP en entretien. Ses travaux ont mis en évidence les étapes clefs d'un entretien de conseil pédagogique :

- 1) installer un climat de confiance, en rappelant les règles (confidentialité, liberté de décision des enseignants, respect de la planification établie en commun)
- 2) vérifier la cohérence objectif / dispositif / évaluation
- 3) proposer des pistes (plusieurs, le choix revenant aux enseignants) et éventuellement des outils ou des formations
- 4) terminer en précisant le contrat moral : le CP n'a pas de baguette magique mais peut proposer des pistes et un accompagnement dans leur exploration.

De plus Myriam Germain, psychologue et auteur de « (Se) former à l'entretien » [8], a souligné dans son intervention au colloque BSQF 2009 quatre éléments centraux dans le déroulement de l'entretien : le cadrage, l'écoute active, la confiance dans les capacités de l'enseignant à trouver des solutions, le respect inconditionnel de l'enseignant. Elle a également pointé l'importance pour le CP de se positionner comme un acteur à part entière, comme un appui, de mener l'entretien dans une logique coopérative, et de travailler sur la durée (sur plusieurs entretiens) pour laisser à l'enseignant des temps de maturation.

### 3-2.2 Le point de vue du réseau des Services Universitaires de Pédagogie (SUP)

Le réseau des Services Universitaires de Pédagogie français propose la définition suivante [12] : « Un SUP a pour vocation d'accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement à l'Université, à titre individuel ou dans un contexte d'équipe pédagogique. En ce sens, il est un lieu de conseil, de ressources, de formation, de réflexions et d'échanges de pratiques. ». Il précise également que les SUP « ont un rôle majeur à jouer en tant que vecteur de changement ; comment imaginer qu'une démarche aussi difficile que le changement envisagé puisse avancer sans actions incitatives répétées et sans accompagnement ? ». Ces deux citations mettent clairement en avant l'intervention de conseillers pédagogiques. Ces derniers, d'après le réseau des SUP, ont vocation à s'intégrer dans une démarche globale au service de la qualité pédagogique, qui met en œuvre de manière cohérente la formation pédagogique des enseignants, l'évaluation par les étudiants, et l'accompagnement de projets pédagogiques.

On observe par ailleurs que si les CP sont les acteurs naturels de l'accompagnement de projets visant à faire évoluer les pratiques pédagogiques, ils interviennent aussi souvent en tant que formateurs au sein des SUP.

On peut enfin noter que l'action des SUP, telle que la définit le réseau, réunit plusieurs caractères spécifiques : elle se situe sur le terrain dans chaque université au contact même des enseignants, elle prend sens dans la durée, et elle s'inscrit dans le registre de l'incitation et de l'accompagnement. Enfin le réseau des SUP met en exergue la difficulté du changement de pratiques pédagogiques pour les enseignants de l'enseignement supérieur, on peut donc faire l'hypothèse que la conduite du changement est l'une des compétences nécessaire à un CP.

## 4 Vers une définition des contours du métier de CP

### 4-1 Le CP comme soutien à l'innovation

La littérature envisage fréquemment le rôle de l'accompagnement pédagogique sous l'angle du soutien à l'innovation pédagogique ; c'est le cas de Langevin [1] qui précise qu'elle entend à travers le terme d'innovation une situation où il y a rupture avec les pratiques usuelles, changement profond par rapport à des habitudes ; elle note également que « en contexte universitaire les innovations pédagogiques concernent souvent tout ce qui ne relève pas de l'enseignement de type magistral ». L'accompagnement pédagogique est présenté comme « une démarche d'assistance, avec un ou des buts visés, dans une sorte de partenariat qui peut s'étendre sur une longue période. L'accompagnement n'est donc pas occasionnel mais continu, et exige d'être et de faire avec l'autre ». Il ne peut en particulier se réduire à des actions de formations ponctuelles. Celui qui accompagne (c'est-à-dire le CP) est alors chargé de « stimuler, questionner et soutenir le ou les enseignants, de jalonner le parcours et d'évaluer les effets ». Cet appui, qui est de l'ordre de l'animation, de l'écoute et de la

méthodologie de projet, est, toujours d'après Langevin, à compléter par des références théoriques issues de la recherche. Le CP doit donc maintenir une veille documentaire suivie sur les résultats des travaux de recherche en lien avec la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Pelpel [9] a lui aussi analysé la notion de conseil pédagogique, dans un contexte plus large que celui du soutien à l'innovation ; il préconise également une démarche de type partenariat où le conseil apparaît comme « une élaboration commune », « ce n'est plus un produit mais un processus ». Il complète cette idée en indiquant que d'après lui le conseil « ne consiste ni à dire à l'autre ce qu'il aurait pu faire, ni à proposer sa propre pratique comme un modèle ». Cette dernière attitude peut en effet tenter des enseignants ou des formateurs jouant le rôle de CP ; pour l'éviter il est nécessaire que les CP acquièrent un certain recul par rapport à leurs propres pratiques. La connaissance d'autres pratiques, issue de leur expérience de CP ou d'une veille documentaire, peut contribuer à cette prise de distance.

Enfin Langevin et Pelpel se rejoignent sur la nécessité, pour le CP, de pratiquer le retour réflexif qu'il recommande aux enseignants. Cette pratique est très largement illustrée par Power dans son journal de bord [11] qui relate l'accompagnement de professeurs pour la mise en ligne de leurs cours.

#### *4-2 Le CP comme soutien à la professionnalisation des enseignants*

Les CP ont aussi un rôle d'accompagnement de l'enseignant dans l'ensemble des situations d'enseignement qu'il rencontre, y compris les situations « classiques », telles que les cours, travaux dirigés et travaux pratiques, qui peuvent parfois être améliorés sans passer par les ruptures en profondeurs. On pourrait d'ailleurs évoquer la zone proximale de développement de l'enseignant comme celle où l'évolution des pratiques est à portée de main des enseignants. Cependant, quelle que soit la vision des CP et comme le notent Colet et Romainville [10], « à ce jour, aucune institution en Europe ne forme explicitement au métier: la plupart des CP se sont formés sur le tas... ». Il est en ce sens difficile de définir les contours du métier de CP dans le supérieur. Pourtant, paradoxalement, une grande multiplicité de publications portent sur leurs « missions », leurs « fonctions », leurs « compétences », leurs « savoirs », ou encore leurs « attitudes ». C'est sur la base de certaines de ces publications qu'il est apparu possible de délimiter, sans prétendre à l'exhaustivité, trois champs d'action des CP dans le SUP : la formation, le conseil et l'accompagnement, et le développement de l'université. Ces trois champs peuvent être décrits comme suit :

##### *- le champ d'action de la formation*

Les CP mènent des d'actions visant l'élévation des compétences pédagogiques mais aussi didactiques constitutives des pratiques enseignantes universitaires. En ce sens, ils interviennent tant au niveau de la construction des plans de formation (*ex: trouver une interface entre les demandes des « autorités » et les besoins affichés ou non des enseignants*) que de leur mise en œuvre (*ex : donner une lisibilité aux actions de formation en les articulant autour de préoccupations saillantes chez les enseignants*). Plus près des pratiques enseignantes effectives, ils accompagnent les universitaires dans l'optimisation de leur démarche d'enseignement en leur permettant soit de s'approprier de nouveaux outils (*ex : enseigner en prenant appui sur les outils vidéos*) ou de nouvelles méthodes d'enseignement (*ex : enseigner par projet*).

Pour mener à bien ce type d'actions, les CP s'appuient sur une grande variété de formats de formation adaptés aux besoins des enseignants (*ex : formation ponctuelle, longue, ateliers, séminaires, analyse de pratique, usage du portfolio, FAD, etc...*).

- le champ d'action du conseil et de l'accompagnement

Ce champ d'actions est très largement développé dans la littérature du domaine, où l'on peut relever trois types d'actions.

Tout d'abord, les CP cherchent à répondre aux besoins toujours nouveaux des enseignants pour adapter leur pratique aux attentes toujours nouvelles de l'université. En ce sens, les CP mettent en place des actions d'aide aux enseignants pour les accompagner dans un processus d'innovation et/ou d'évolution de leurs pratiques (*ex : aider les enseignants à penser leurs enseignements en termes de construction de compétences et non plus seulement d'acquisition de savoirs fondamentaux*). Typiquement, ces actions de formation sont soit adressées à des enseignants investis dans une démarche personnelle d'évolution (*ex : s'entretenir avec un enseignant en difficulté pour cibler ses besoins afin de le conseiller ; observer un enseignant en difficulté pour mieux l'accompagner*) soit à des équipes éducatives qui cherchent à optimiser un projet collectif d'enseignement (*ex : Aider une équipe à la mise en adéquation des modalités d'évaluation avec les contenus enseignés*).

Parallèlement à cette aide apportée aux enseignants en activité à l'université, les CP travaillent aussi à l'accompagnement de leur entrée dans le métier. Ils s'investissent en particulier dans la préparation des futurs doctorants sur la valence enseignement ou encore dans l'accompagnement des nouveaux enseignants lors de leur premières années à l'université (*ex : Aider à la construction de séquences d'enseignement adaptées à un contexte d'enseignement*).

Outre ces actions de formation visant l'amélioration de l'activité d'enseignement au quotidien, les CP s'investissent aussi dans des actions de conseil pour aider à l'initiation (*ex : évaluer les retombées possibles d'un projet de formation envisagé*), à la mise en œuvre (*ex : construction et l'optimisation de dispositifs de formation s'appuyant sur de nouvelles technologies éducatives (portfolio)*) et à l'évaluation de nouveaux projets de formation.

- le champ d'action du développement de l'université

Les CP s'investissent enfin dans des actions visant à faire de l'université une « organisation apprenante » responsable de la qualité de son enseignement. En ce sens, ils travaillent à mettre à disposition de la communauté éducative des ressources en pédagogie universitaire et technologie éducative (*ex : mise en place un système de diffusion de l'information tel qu'une lettre mensuelle, ou encore mener une veille et diffuser les productions essentielles du domaine*). Parallèlement, ils s'investissent dans la constitution et l'animation de réflexions entre les enseignants autour d'objets relatifs à la pédagogie universitaire. Pour ce faire, ils mettent par exemple en place des groupes de travail inter équipes pédagogiques, départements et/ou structures. Les CP cherchent par ces actions à produire des connaissances diffusables et mobilisables par tous les personnels de l'université. Enfin, les CP cherchent par des actions diverses à valoriser et promouvoir une culture de l'enseignement au sein de l'université. Pour ce faire, ils mettent par exemple en place des systèmes d'évaluation des pratiques enseignantes, ils recueillent le point de vue des étudiants et le diffusent aux équipes pédagogiques ou encore diffusent et explicitent les lignes directrices des politiques relatives à l'enseignement au sein de l'université.

## 5. Conclusion

Cette première étude visait à explorer le métier de CP dans le contexte universitaire français. Bien que cette étude mérite amplement d'être approfondie, elle montre (a) que le métier de CP peut être défini dans le contexte universitaire français et que (b) les différents champs d'actions du métier de CP ainsi défini peuvent être traduits en compétences professionnelles.

La prochaine étape de notre travail va consister à définir les objectifs d'une formation professionnelle des CP.

### **Bibliographie**

- [1] Langevin, L (2009). Innover dans l'enseignement supérieur (sous la direction de Denis Bédard et Jean Pierre Bécharde). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- [2] Brinkworth R, McCann B, Matthews C, et al. (2009) First year expectations and experiences: student and teacher perspectives, *Higher Education*, 58 , 157-173
- Childs PE (2009) Improving chemical education: turning research into effective practice, *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 189-203
- [3] Duvivier RJ, Van Dalen J, Van der Vleuten CPM, et al. (2009) Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinical skills teachers, *Medical Teacher*, 31, 634-641
- [4] Heflin MT, Pinheiro S, Kaminetzky CP, et al (2009) 'So you want to be a clinician-educator.': Designing a clinician-educator curriculum for internal medicine residents, *Medical Teacher*, 31, E233-E240
- [5] Karasavvidis, I. (2009) Activity Theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to Information and Communication Technologies, *Computers & Education*, 53, 436-444
- [6] Qiao AL & Wang N (2009) An Investigation of Teachers' Needs on Using ICT in Teaching and Learning, *Proceedings of 2009 International Conference on Computer Engineering and Applications*, 308-312
- [7] Wall D, McAleer S (2000) Teaching the consultant teachers: identifying the core content, *Medical Education*, 34, 131-138
- [8] Germain M (2001). *(Se) former à l'entretien*. France : Chronique sociale
- [9] Pelpel P (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*. France : Chronique sociale
- [10] Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck
- [11] Power M. (2007) *Le conseiller pédagogique réflexif, un journal de bord* .Université de Laval. Athabasca University Press
- [12] Réseau des SUP (2009). *Les SUP : de véritables services de pédagogie dans les Universités*. Document interne disponible à [contactsup@cict.fr](mailto:contactsup@cict.fr)
- [13] Lebrun, M. (2002) *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TIC dans l'éducation?* ch 3, p127 - DeBoeck Université