

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ : L'EXPÉRIENCE DU MICROPROGRAMME DE TROISIÈME CYCLE EN PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Denis Bédard^{1,2,3} et Mélanie Cabana^{1,2}

¹*Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (CEDIT) de l'Université de Sherbrooke*

²*Groupe de recherche PedTICE de l'Université de Sherbrooke*

³*Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke*

Résumé

Le Microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (MPES) de l'Université de Sherbrooke est le premier programme en pédagogie universitaire crédité à avoir vu le jour dans une université francophone du Québec. Implanté en 2009, ce programme s'adresse aux professeurs et aux chargés de cours qui enseignent à l'université, de même qu'aux étudiants inscrits dans un programme de troisième cycle qui aspirent à enseigner à l'université. Le MPES est le fruit d'une réflexion et d'actions posées dès 1999. Le contenu de cet article présentera la genèse du Microprogramme. Puis, il fera état de ses phases de conception, d'implantation et d'évaluation. Enfin, l'article présentera les défis actuels et futurs qui touchent la formation à l'enseignement en contexte universitaire à l'Université de Sherbrooke et au-delà. Le contenu de cet article a été inspiré du travail réalisé dans le cadre des activités du CEDIT, plus spécifiquement du projet EXPairTICE.

Abstract

The Microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (MPES) at the Université de Sherbrooke was the first credit program in university pedagogy to be offered in a French-speaking university in Quebec. Created in 2009, the program is intended for professors and university lecturers as well as doctoral students who wish to teach at a university. The MPES is the result of sustained reflection and actions since 1999. This article presents the origin of the Microprogram as well as its development, implementation and assessment phases. Finally, it introduces the challenges, actual and upcoming, of university teacher training at the

Université de Sherbrooke and beyond. The content of the article draws from the work done at the CEDIT, specifically by the EXPairTICE project.

Genèse du Microprogramme

La création du Microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (MPES) a été possible grâce à l'initiative d'avoir préalablement offert une activité de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke (UdeS). L'idée de mettre en place un cours aidant à former les doctorants à la pédagogie universitaire a été proposée à la fin des années 1990. Rolland Viau, aujourd'hui professeur retraité du Département de pédagogie de l'UdeS, avait constaté que plusieurs universités, surtout américaines, offraient des cours aux doctorants qui aspiraient à des carrières en enseignement supérieur. En 1999, Rolland Viau et Denis Bédard, ce dernier alors professeur au Département d'éducation spécialisée, proposent donc l'idée d'un cours en pédagogie universitaire à la table des doyens de l'UdeS. Ces derniers la jugent intéressante. L'activité *Enseigner en contexte universitaire*, un cours de troisième cycle, est donc mise en place pour accompagner les doctorants qui souhaitent acquérir les connaissances et les habiletés initiales pour enseigner à l'université. Un peu plus tard, en 2001, Denis Bédard s'est joint à l'équipe professorale du Département de pédagogie.

Une des préoccupations qui se trouvent à l'origine de la proposition d'offrir un cours en pédagogie universitaire aux doctorants de l'UdeS était de compléter la formation qui allait bien préparer celles et ceux qui aspiraient à enseigner à l'université (chargé de cours) ou à devenir professeur à l'université. En effet, ces personnes, qui étaient bien formées en recherche au cours de leur parcours doctoral, ne recevaient alors aucune formation à l'enseignement. Le premier cours *Enseigner en contexte universitaire* a été offert à l'automne 1999 à un groupe de 12 étudiants.

Les années se succèdent et le nombre de groupes d'étudiants inscrits au cours *Enseigner en contexte universitaire* (EDU 940) croît d'année en année. Les étudiants qui suivent ce cours sont volontaires et motivés. Certains font même le choix de suivre ce cours malgré l'avis défavorable de leur directeur de recherche. Ce faisant, ce cours s'ajoute en sus à la liste déjà établie dans leur parcours doctoral. Cette motivation à suivre le cours fait en sorte que les étudiants inscrits y sont très engagés. Au bout de quelques années, certains en demandent même davantage. Le Microprogramme est issu de la demande des

personnes qui avaient suivi le cours *Enseigner en contexte universitaire* afin d'en connaître davantage, de pouvoir approfondir certains sujets. À titre d'exemple des sujets tels que la planification d'un cours, l'évaluation des apprentissages et les pédagogies actives allaient être abordés. C'est ainsi qu'en 2007, un projet de microprogramme a été présenté au Comité des études de premier cycle et des étudiants (aujourd'hui le Conseil des études) de l'UdeS, présidé par le vice-recteur à l'enseignement. Il s'agissait d'un microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (MPES). L'ensemble des membres a été favorable à la proposition, mais deux des vice-doyens présents souhaitaient que le MPES offre des activités qui prennent en considération les particularités disciplinaires et professionnelles de leurs facultés (médecine et sciences). Les membres du comité souhaitaient également que le MPES soit accessible aux chargés de cours et aux professeurs.

Prenant en considération l'ensemble de ces demandes, le projet de microprogramme a été retravaillé. Non seulement le MPES devait-il être offert à des participants de différents horizons en terme de formation antérieure, mais il devait également être offert à des personnes dont les ancrages disciplinaires allaient être très variés. Tenant compte de tous ces aspects, le Microprogramme devait donc proposer une offre de formation accessible à tous, soit aux doctorants, aux chargés de cours et aux professeurs d'université. De plus, malgré la diversité des participants, il était important de s'assurer qu'à l'entrée, une perspective commune et partagée des enjeux pédagogiques soit présente. Le défi était alors d'aligner l'ensemble de ces préoccupations et besoins, tout en visant à offrir une formation de qualité.

La conception

Ainsi, les objectifs généraux du MPES étaient de permettre aux participants :

- de se sensibiliser à la culture professionnelle de la pédagogie universitaire;
- de développer des connaissances à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement;
- de développer des compétences en enseignement à l'université.

Dès le départ, il a été décidé d'exiger qu'une activité obligatoire, *Enseigner en contexte universitaire* (maintenant EPU 940), soit réalisée comme premier cours du MPES. Puis, les participants allaient pouvoir faire un choix parmi d'autres cours au choix, selon leurs intérêts et leurs besoins de formation. Ce cours allait mettre la table pour l'ensemble des cours offerts dans le Microprogramme. De fait, chaque cours à

option du MPES allait permettre de développer l'une ou l'autre partie du cours obligatoire initial. La figure 1 illustre le contenu de ce cours qui peut être représenté sous la forme d'une matrice (2 par 3). Les connaissances couvertes par ces différents cadrans allaient permettre à tout participant d'avoir les connaissances et les compétences attendues pour réaliser un travail de qualité en tant qu'enseignant.

Différents modèles théoriques et empiriques viennent soutenir les

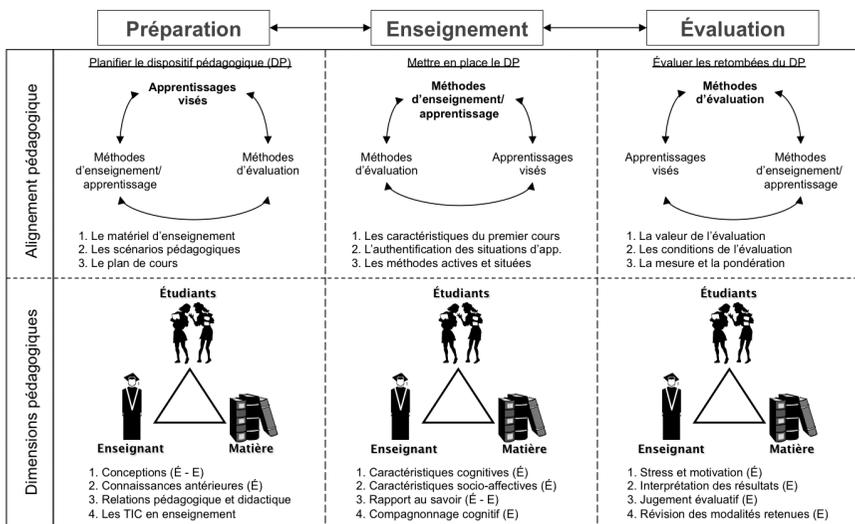


Figure 1

cours de MPES. En termes d'apprentissage, les théories sociocognitives et socioconstructivistes sont à la base des savoirs et des savoir-faire que le MPES met de l'avant (ex. : Fayol, 2006; Marton, Hounsell et Entwistle, 1984). Pour l'essentiel, ces théories proposent de considérer l'apprentissage dans une perspective de traitement de l'information et de co-construction du savoir (ex. : Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett et Norman, 2010). De plus, ces théories mettent de l'avant l'idée d'impliquer activement l'étudiant dans les apprentissages qui lui sont proposés (ex. : Bonwell et Sutherland, 1996) en lui proposant, entre autres, de favoriser l'apprentissage par la discussion, le débat ou la controverse (ex. : Johnson, Johnson et Smith, 2000), comme la coopération et la collaboration. Ces théories ont donné naissance à des modèles pédagogiques qui permettent à tout enseignant de s'interroger et de revoir son enseignement (ex. : Bédard, 2006) : l'apprentissage par problèmes (ex. : Barrett, 2005; Barrows, 1996), l'approche par projets (ex. : Helle, Tynälä, et Olkinuora, 2006; Lachiver, Dalle, Boutin, Clavet, Michaud et Dirand, 2002) ou la méthode des cas (ex. : Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005; Leclerc, Lapierre et Reboh-

Hazan, 1996). Entre les deux acteurs de la réalité d'apprentissage à l'université, d'autres aspects apparaissent déterminants : la motivation des étudiants (ex. : Viau, 2009), l'évaluation des apprentissages (ex. : Scallon, 2004; Tardif, 2006) et les technologies de l'information et de la communication ou le numérique en enseignement (ex. : Bull, 2010; Koeler et Mishra, 2009).

Une grande attention a été portée aux considérations pédagogiques et organisationnelles du MPES. Ainsi, afin de favoriser l'engagement et la persévérance des participants, il a été décidé de proposer un parcours de formation qui se compose uniquement d'activités réalisées en groupe, sans travaux dirigés (cours en individuel). En effet, il a été observé que certaines des personnes inscrites à d'autres programmes qui misent surtout sur des cheminements individuels (travaux dirigés) se désengageaient après avoir complété quelques cours. Afin d'aider à ce que les participants persévèrent et complètent le MPES, il a été décidé que ceux-ci devaient s'inscrire minimalement à un cours chaque année et qu'ils prennent un maximum de trois ans pour le compléter.

De plus, il importe de reconnaître que le Microprogramme concerne davantage le secteur de la formation continue. Ceux qui y entrent ont complété une formation initiale et en recherche dans différents domaines. Mais en général, ils ne sont pas beaucoup plus avancés pédagogiquement qu'un étudiant de première année de baccalauréat sur ce qu'est, notamment, l'apprentissage, la motivation ou la gestion de classe. Alors, en quoi le MPES devient-il un programme de troisième cycle? C'est là un des aspects innovateurs du Microprogramme, c'est-à-dire le fait d'offrir un programme de formation continue qui propose aux participants d'adopter une posture de praticien-chercheur. L'équipe pédagogique a voulu placer les participants dans une posture où ils sont invités à s'interroger par rapport à la matière, à essayer de documenter ce qu'ils envisagent de changer dans leur cours ou leur programme de formation. À titre d'exemple, lorsqu'il est question de motivation, on leur dit : « Voici ce qu'est la motivation. Voici ce que dit la recherche sur le sujet. Et, voici comment tu pourrais toi-même devenir un praticien-chercheur en documentant ce que la motivation de tes étudiants sera le jour où tu feras tel changement ou tel autre changement ». Dans ce sens, il s'agit d'aller au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances et de viser à documenter les changements pédagogiques réalisés, de réfléchir à leurs effets et de les mesurer explicitement.

Par ailleurs, un autre défi pédagogique qui devait être relevé tenait au fait que le Microprogramme n'est pas une formation obligatoire. D'où la nécessité d'offrir une formation suffisamment intéressante

et engageante qui démontre sa pertinence et rejoigne un nombre considérable de préoccupations liées à la réalité d'apprentissage et d'enseignement à l'université. En fait, l'intérêt pour les personnes susceptibles de s'inscrire au MPES devait être double. D'une part, ces personnes allaient souhaiter y développer les compétences en enseignement qui permettent de perfectionner leur pratique. D'autre part, elles allaient juger la valeur de la formation au MPES en lien avec le fait que les universités valorisent de plus en plus la qualité de l'enseignement. De ce fait, ces universités considèrent positivement une telle formation dans le parcours de développement professionnel de leur personnel, entre autres, au moment de l'embauche ou lors d'une demande de promotion. Ainsi, parce que les personnes inscrites au MPES reçoivent des crédits pour leur réussite, elles allaient pouvoir faire valoir qu'elles ont acquis une formation en enseignement universitaire au moment de postuler un poste, par exemple.

Au final, il était primordial que la valeur de l'offre de formation soit mise en évidence. Il importait de démontrer que l'offre de formation était de qualité et qu'elle était offerte par des gens compétents. En contexte de formation continue, il arrive malheureusement trop souvent de ne pas « livrer la marchandise », d'être un contre-exemple du discours qui est véhiculé. S'il advient qu'une mauvaise image ou une mauvaise réputation du programme soit véhiculée, il y a de fortes chances que les conséquences soient irréversibles, particulièrement concernant la diminution des demandes d'admission.

L'implantation

Comme il a été précisé précédemment, en plus du cours obligatoire de trois crédits (*Enseigner en contexte universitaire*), les participants au Microprogramme peuvent compléter leur parcours de neuf crédits par deux autres cours à choisir parmi les cinq cours à option que propose le MPES, il s'agit des cours : *Appliquer des méthodes pédagogiques actives* (EPU 971); **Évaluer en situations authentiques** (EPU 972); *Intégrer les TIC et le numérique pour former* (EPU 973); *Apprendre en enseignement supérieur* (EPU 974); *Innover en enseignement supérieur* (EPU 975).

Dans sa version initiale, il a été décidé que la formation serait offerte en présentiel et à distance avec le Campus de Longueuil. Les personnes désirant s'y inscrire devaient se déplacer soit vers l'un ou l'autre des Campus. Ainsi, pendant les deux premières années d'existence du programme, les tuteurs du MPES enseignaient, pour l'essentiel, à partir du Campus de Sherbrooke, avec une partie des participants présents à Longueuil.

Considérant le fait que les cours étaient à la fois offerts en présentiel et à distance, plusieurs ajustements ont été nécessaires d'un point

de vue pédagogique. Ne serait-ce que le fait de se retrouver dans des salles de classe multimédias que personne dans l'équipe des tuteurs (enseignants) n'avait réellement expérimentées auparavant. Quoique la formation à distance permette un plus grand rayonnement du Microprogramme, elle présente des limites en ce qui a trait à la « planification spontanée ». En effet, il n'est pas possible d'amener à la dernière minute un nouveau document, du moins sous la forme papier. Il arrive qu'un enseignant ait lu un article et décide d'en amener des copies en classe pour le montrer aux étudiants et en discuter. Cela est plus difficile à distance, car il faut tout numériser. En fait, ce contexte d'enseignement laisse moins place à une sorte d'improvisation ou de spontanéité.

Bien que la formation en temps réel sur deux sites distants fût, somme toute, une expérience d'enseignement satisfaisante, une alternative devait être envisagée pour les personnes qui physiquement, ne pouvaient se rendre à l'un ou l'autre des Campus. L'option de la formation en ligne a été retenue. Ainsi, le MPES en ligne a été lancé à l'automne 2011.

En formation continue, la plupart des participants inscrits travaillent de jour, ils ont généralement à concilier le travail et les études, sans compter la famille pour certains. Tenant compte des contraintes d'horaire des participants inscrits, il apparaissait pertinent d'offrir la formation en ligne. Cependant, une formation en ligne pose ses propres défis pédagogiques. À titre d'exemple, celui de garder actives les personnes qui participent. L'équipe pédagogique y est arrivée grâce au logiciel Via, qui est un outil de conférence web permettant les échanges et la collaboration entre plusieurs participants simultanément. De plus, Via offrait tous les outils équivalents à ce qu'un enseignant trouve habituellement dans une salle de classe. Cela dit, cet outil comportait son lot de défis pédagogiques pour l'enseignant. Ceux qui l'expérimentaient pour la première fois étaient parfois déroutés par le fait qu'il y a des boutons ou des fonctions de toute sorte. De plus, des gestes qu'un enseignant pose simplement en classe peuvent exiger de nouveaux apprentissages dans ce type d'environnement. Donc, le passage à la formation en ligne a été un défi d'adaptation pour tous les tuteurs du MPES. Cette capacité d'adaptation a été à nouveau mise à l'épreuve en 2015, alors que l'UdeS a adopté un nouvel environnement de conférence en ligne, Webex, qui doit être utilisée pour la formation en ligne. En plus de devoir réapprendre à naviguer dans une nouvelle interface graphique et à utiliser de nouvelles fonctionnalités, les tuteurs du MPES doivent revoir et corriger leur pratique pédagogique en fonction des caractéristiques de cet environnement.

Malgré ces écueils, de tels environnements de formation en ligne permettent aux tuteurs du MPES de proposer des séances synchrones, c'est-à-dire où la communication entre les participants est possible à partir de leur poste de travail respectif, à la maison ou au bureau, et ce, en temps réel (séance de classe virtuelle). Puis, grâce à leurs nombreuses fonctionnalités, ces outils permettent également aux tuteurs de faciliter la gestion des échanges entre les participants par l'utilisation des fonctions de clavardage, de la voix, de la webcam et du tableau blanc virtuel ainsi que par le partage de documents et d'applications. Sans ces environnements de formation en ligne, cette aventure n'aurait pas fonctionné.

Tout compte fait, tout le processus d'implantation du MPES, puis de sa version en ligne, a représenté le plus grand défi de l'aventure. Non pas que l'implantation rencontrait des obstacles insurmontables, mais avant de trouver « la recette gagnante », cela a pris un certain temps. Suite au lancement de la formation en ligne, l'équipe a pu rapidement constater l'attrait qu'elle avait pour les participants. Ainsi, même ceux qui, physiquement, pouvaient venir en classe choisissaient parfois de suivre un ou des cours en ligne. Les principaux avantages évoqués : flexibilité d'horaire et ne pas devoir se déplacer (particulièrement l'hiver) jusqu'à l'université pour suivre le cours.

L'un des aspects facilitants de la démarche d'implantation du Microprogramme a été, au départ, l'ouverture et le penchant prépondérant des doyens des facultés quant à la valeur de la formation en pédagogie. Autre condition facilitante, le fait que l'Université ait été favorable, d'un point de vue politique et académique, à la création d'un microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur. Ce qui n'est pas nécessairement le cas dans toutes les universités. Pour nommer une seule des figures importantes au tournant de cette décision, le vice-recteur à l'enseignement de l'époque, le professeur Denis Marceau. Néanmoins, entre la première présentation du Microprogramme au comité présidé par le vice-recteur et son lancement, deux années se sont écoulées. L'importante structure administrative d'une institution universitaire, conjuguée à une certaine résistance au changement, ont nécessité beaucoup de temps avant de permettre le lancement du projet.

L'arrivée de trois nouvelles ressources professorales dans le champ de l'enseignement supérieur au Département de pédagogie entre 2009 et 2012 a également représenté une condition favorable à son développement et à son rayonnement. Il s'agit des professeurs Christelle Lison et Marilou Bélisle, de même que du professeur Florian Meyer. En cela, il est remarquable que, dans un contexte où s'amorçait une vague de contraintes financières, les autorités départementales, facultaires

et universitaires se soient alignées afin de permettre l'ouverture de ces postes. Le recrutement de ces professeurs a permis de bonifier le développement pédagogique et technopédagogique du MPES.

D'un point de vue pédagogique, il a été décidé que les tuteurs se voient régulièrement afin d'assurer une approche-programme la plus cohérente possible. Habituellement, lorsqu'un programme « roule » depuis un certain temps, une rencontre a lieu au début du trimestre et parfois, une à la fin. Ces rencontres sont mises en place par le comité du programme et permettent entre autres de faire le point, de valider les plans de cours, de discuter des révisions de notes, s'il y a lieu. Dans le cas du MPES, les tuteurs sont invités à prendre du temps pour évaluer chacun des cours dont ils ont la charge, à faire le point. De plus, l'équipe-programme se rencontre trois à quatre fois durant le trimestre. Non seulement les tuteurs sont-ils en mesure de parler de leurs cours, mais cela est aussi une occasion de discuter de la réalité d'apprentissage des participants. Cela donne beaucoup d'esprit de corps à l'équipe des tuteurs, entre autres, lorsque vient le temps de parler de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences des participants. Ce sont des moments où l'équipe fait le bilan du travail réalisé et où elle passe en revue tous les cours offerts.

Les compétences ciblées pour le MPES sont :

- d'analyser de façon réflexive et critique des pratiques de formation par l'adoption d'une position de praticienne-chercheuse ou de praticien-chercheur;
- de planifier des activités de formation centrées sur les apprentissages que doivent réaliser les apprenants;
- de concevoir des outils et des activités de formation propices à l'apprentissage;
- d'évaluer afin de soutenir et de rendre compte de l'apprentissage.

Bien évidemment, l'implantation du Microprogramme a nécessité de nombreux ajustements. À titre d'exemple, étant donné que le MPES s'adresse aux personnes de toutes les disciplines, les cours prennent en considération ces origines multidisciplinaires. Cette particularité des groupes crée occasionnellement un inconfort chez les participants, mais au final, tout le monde y trouve son compte. De plus, de façon générale, tous les participants sont satisfaits d'avoir eu l'occasion de pouvoir entendre parler d'autres réalités d'enseignement que celles de leur contexte disciplinaire. Il faut noter que la capacité des tuteurs du MPES à s'adapter à cette multidisciplinarité a permis de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage des participants. C'est pourquoi — comme tous les groupes sont variés — l'équipe-

programme s'impose de privilégier des interventions et d'avoir des exemples qui tiennent compte de cette multidisciplinarité. Ils puisent dans les pratiques des participants pour alimenter ce qui sera offert et discuté dans les cours. Cela oblige chacun à faire de l'évaluation formative en s'appuyant sur leur propre réalité d'enseignement, comme d'être beaucoup plus flexible et adaptatif. Cette situation a amené l'idée de permettre, depuis une année ou deux, que non seulement les participants s'inscrivent individuellement au microprogramme, mais qu'ils puissent également s'inscrire en groupe et arriver à offrir des cours encore plus ajustés à leurs besoins.

L'évaluation

Quoique le MPES existe depuis à peine cinq ans et que l'offre de formation en ligne date de trois ans, des effets ou retombées ont été observés. D'abord l'expérience de la formation en ligne s'est avérée très profitable et, de fait, plus qu'anticipée. Les pédagogies actives n'ont pas été sacrifiées par rapport à ce qu'on aurait pu imaginer être la façon de faire de l'enseignement en ligne avec les outils connus au moment de concevoir ce développement. L'expérience acquise a permis de développer — voire avec plus d'efficacité qu'en présentiel — la capacité réflexive des participants. Bien que l'usage des forums de discussion soit présent depuis de nombreuses années en contexte universitaire, on a pu constater que ceux-ci n'ont jamais été aussi utilisés que lors de la formation en ligne. Étant le seul lieu d'échange, il n'y a pas ou très peu d'alternatives pour que les participants puissent librement échanger entre eux. Donc, les forums de discussion semblent représenter le lieu d'échange par excellence pour eux. Ainsi, à travers les forums, les participants ont vraiment développé une capacité réflexive très importante, en particulier en présence du portfolio réflexif. Ce dernier propose aux participants de nommer ou d'identifier une ou deux choses qu'ils ont retenues à la fin de chaque volet d'un cours et une ou deux questions qu'ils se posent au terme de ce volet.

Bien entendu, cette expérience a été ponctuée d'essais et d'erreurs. Au départ, afin de favoriser un lieu d'échange qui tienne compte des caractéristiques des participants, l'équipe des tuteurs du MPES avait mis en place un outil de clavardage. Bien que l'idée semblait intéressante, dans les faits, il était très difficile de clavarder à trois, à quatre, voire plus. Pour contrer ce problème, une séance Via permanente a été mise en place. Elle permet aux participants de se rencontrer à tout moment, sans devoir faire de « réservation de salle » ou de moments de rencontre, puis d'échanger et de travailler en équipe à toute heure du jour, du soir ou de la fin de semaine. De plus, les séances Via permettent aux participants d'échanger des documents, en plus d'enregistrer les

rencontres afin de conserver les informations et de permettre de revoir les rencontres au besoin.

Le déroulement d'un cours en ligne peut se faire de différentes façons, selon que l'on adopte une approche individualisée (ex. : téléuniversité ou cégep à distance) ou de groupe. Comme il a été mentionné précédemment, il a été décidé que l'approche de groupe serait plus adaptée pour la formation au MPES, mais nous souhaitons également offrir aux participants d'avancer à leur rythme. Une approche mixte a été proposée. Elle consiste à offrir la matière et les activités par volet. Les cours proposent entre trois et cinq volets. Chaque volet d'un cours débute et se termine à date fixe (approche de groupe), mais à l'intérieur des « x » semaines d'un volet, les participants peuvent avancer à leur rythme (approche individualisée). Ces choix pédagogique et organisationnel permettent de renforcer la perception du « sentiment de contrôlabilité », un des indicateurs de la motivation à apprendre. Les recherches indiquent que plus cette perception est élevée, plus les étudiants sont motivés et, en conséquence, plus ils sont engagés à réaliser les activités proposées. C'est d'ailleurs un aspect que les participants ont apprécié : avoir une marge de manœuvre pour réaliser les activités prévues selon leurs disponibilités et à leur rythme.

Pour l'équipe des tuteurs du MPES, il apparaissait plus important de donner accès au contenu « juste à temps ». Bien connu dans le domaine de la formation d'ingénieur, ce principe pédagogique implique que l'information à acquérir est livrée « juste à temps » aux étudiants d'un cours, c'est-à-dire en lien avec les activités ou tâches proposées pour chacun des volets. Ainsi, parce que l'information a du sens pour les participants à ce moment précis, ils comprennent mieux la valeur des apprentissages à réaliser et celle des tâches à accomplir. Cette perception de la valeur de la tâche est un autre indicateur de la motivation. L'expérience de la formation en ligne montre que ce résultat est obtenu par la grande majorité des participants.

Un autre aspect du dispositif grandement apprécié par les participants concerne l'accès à des présentations PowerPoint commentées, c'est-à-dire auxquelles une narration a été ajoutée. Afin de faire quelque chose de vivant, l'équipe du MPES a utilisé deux outils permettant l'enregistrement des présentations PowerPoint : Jing et un site de vidéographie (*Screencast*). Jing permet essentiellement d'enregistrer une présentation PowerPoint où il est possible de basculer entre la captation du narrateur et celle du document PowerPoint, c'est-à-dire la présentation. Ainsi, les participants voient le tuteur, ils l'entendent, puis ils reviennent essentiellement à la présentation PowerPoint avec le contenu illustré. Ces présentations déposées sur le site *Screencast* sont accessibles par des hyperliens, eux-mêmes insérés sur le site

du cours (Moodle). Ainsi, les participants y font référence autant de fois qu'ils le désirent. Ces derniers témoignent que ces présentations sont plus intéressantes à visionner qu'un diaporama seul où il faut essentiellement lire le contenu des diapositives.

De ce fait, le souci de répondre à ce besoin de contrôlabilité (autonomie) et de perception de la valeur des tâches a été un aspect pour lequel l'équipe des tuteurs du MPES a investi temps et énergie. Il est vrai que la formation en ligne a fait l'objet de plus d'attention au cours des dernières années et que les ingrédients pour une formation en ligne intéressante commencent à être bien connus. Par contre, ce qui l'est moins, c'est le dosage de ces ingrédients. Dans ce contexte, l'équipe des tuteurs du MPES, comme d'autres, a dû être un peu « apprenti sorcier » dans cette aventure. Tous s'entendent pour dire que les participants doivent développer leur autonomie et avoir plus de contrôle sur le travail à réaliser, mais combien de séances synchrones sur 90 heures de cours doivent être planifiées pour y arriver? Combien de temps devrait-on donner aux participants? Au final, ce qui a été planifié, soit une séance synchrone de deux heures à la fin du bloc de démarrage ayant pour but de faire connaissance, une période synchrone pour chacun des volets et, enfin, une dernière période en guise de bilan à la fin du troisième volet, a été un dosage grandement apprécié des participants. En effet, ils ont mentionné le fait que ces périodes synchrones avaient largement contribué à rehausser leur motivation et leur implication.

En conclusion de cette partie, il est intéressant de noter l'évolution de l'origine des participants au Microprogramme. En effet, comme il a été mentionné initialement, le MPES a été pensé et conçu pour répondre aux besoins de formation de doctorants, de chargés de cours et de professeurs d'université. À titre de rappel, le cours à l'origine du Microprogramme n'était offert qu'aux doctorants, toute origine disciplinaire confondue. Ainsi, 100 % des participants étaient étudiants au doctorat. À la première année du MPES, soit en 2009, nous avons pu constater qu'environ la moitié des participants étaient des doctorants; l'autre moitié était constituée essentiellement de professeurs et de chargés de cours. Avec les années, la proportion d'étudiants au doctorat a cependant diminué pour ne représenter, cinq ans plus tard, qu'environ 10 % des participants au Microprogramme. La proportion de professeurs inscrits est d'environ 45 % et celle des chargés de cours de 35 %. Les 10 % supplémentaires représentent une « nouvelle » catégorie de participants, soit les personnes qui occupent un poste de conseiller pédagogique, soit à l'université ou dans un cégep. Il importe de mentionner qu'en nombre absolu, les inscriptions au MPES sont passées de 83 pour l'année académique 2009–2010 à 114 pour l'année académique 2014–2015.

Jusqu'à maintenant, aucune démarche formelle n'a été mise en place pour mesurer l'efficacité du MPES. Ainsi, aucun suivi « post formation » n'a été fait auprès des doctorants ou auprès des participants qui enseignent déjà à l'université. Cela dit, l'augmentation du nombre de personnes inscrites au Microprogramme, pour une bonne part due au bouche-à-oreille de personnes ayant suivi l'un ou l'autre cours — comme les échos informels reçus de celles et ceux qui suivent nos cours — nous donnent une bonne indication de la pertinence et de la valeur de cette formation. Bien sûr, il y a encore des défis à l'horizon. Certainement, le MPES n'a pas fait le tour du jardin, au contraire. Or, quelle perspective de développement souhaite-t-on pour le microprogramme?

Les développements à venir

Un des objectifs prioritaires que nous visons en lien avec le Microprogramme est lié à son rayonnement. Le MPES vise à offrir une formation en pédagogie universitaire à toute personne qui aspire à enseigner ou qui enseigne dans une université au Québec ou dans la francophonie. Mais c'est un défi d'étendre l'offre de formation aux enseignants d'autres universités. En effet, pourquoi suivre une formation en pédagogie universitaire offerte par l'UdeS? Nonobstant le fait que l'équipe-programme réussisse à maintenir le rythme de développement, il importe de l'accélérer. Elle doit bien faire valoir le fait qu'une telle formation créditée n'est pas offerte ailleurs pour le moment. Il sera important de mettre des efforts plus spécifiques, voire même prendre des ententes avec d'autres institutions, par exemple, afin d'être en mesure de rendre le MPES plus accessible aux participants de partout au Québec et dans la francophonie, voire au-delà. De plus, dans l'optique de favoriser la reconnaissance de la pédagogie universitaire comme une composante significative de l'espace universitaire, il apparaît stratégique qu'elle envisage de soutenir le développement de formation dans d'autres universités. L'expertise qu'elle a développée pourra ainsi être mise au bénéfice d'autres institutions.

L'équipe-programme planifie pouvoir un jour offrir le Microprogramme à des groupes d'enseignants universitaires à l'étranger. Elle a déjà reçu des demandes d'admission d'individus de la France ou du Maghreb, par exemple, mais aucun groupe n'a été créé dans une institution étrangère jusqu'à maintenant. Il y a d'autres universités qui font de la pédagogie universitaire ailleurs dans la francophonie, dont l'Université de Liège (France) et l'Université catholique de Louvain (Belgique). Il serait profitable de développer des partenariats avec elles. Cependant, ce type de développement est compliqué à mettre en place administrativement parlant. Les programmes sont régis par des règles

internes et l'idée de les rendre perméables à une offre de formation à l'étranger exigerait de les modifier. Cela dit, s'il y avait une volonté politique, tout serait possible.

Il ne faut jamais avoir peur d'imaginer des changements importants. Le MPES en a connu de nombreux depuis sa création en 2009 et d'autres développements sont à venir. Gustave Le Bon a déjà écrit que : « Pour progresser, il ne suffit pas de vouloir agir, il faut d'abord savoir dans quel sens agir ». C'est ce que l'équipe du MPES a tenté de faire jusqu'à maintenant, guidée par une visée claire de la nécessité du développement de la pédagogie universitaire et, ce faisant, de l'amélioration de la qualité de la formation offerte à l'université.

RÉFÉRENCES

- Ambrose, S.-A., Bridges, M.-W., DiPietro, M., Lovett, M.-C. et Norman, M.-K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. Dans T. Barrett, M. Labhrainn et H. Fallon (dir.), *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Galway : CELT.
- Barrows, H.-S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. Dans L. Wilkerson et W. H. Gilselaers (eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (3–12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. Dans N. Rege Collet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (83–101). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, M.-G., Dell'Aniello, P. et Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement de compétences*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bonwell, C.-C. et Sutherland, T.-E. (1996). The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. Dans T.-E. Sutherland et C.-C. Bonwell (dir.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, 3–16.
- Bull, G. (2010). The Always-Connected Generation. *Learning & Leading with Technology*, 38(3), 28–29.
- Fayol, M. (2006). Un esprit pour apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (53–67). Paris : Presses Universitaires de France.

- Helle, L., Tynjälä, P. et Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Johnson, D., Johnson, R. et Smith, K. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change Magazine*, janvier/février, 28–37.
- Koehler, M.-J. et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Lachiver, G., Dalle, D., Boutin, N., Clavet, A., Michaud, F. et Dirand, J.-M. (2002). Competency and project-based programs in Electrical & Computer Engineering at the Université de Sherbrooke. *IEEE Canadian Review*, 41, 21–24.
- Leclerc, J.-M., Lapierre, L. et Reboh-Hazan, A. (1996). *La méthode des cas : guide d'accompagnement*. Les éditions de l'École des hautes études commerciales.
- Marton, F., Hounsel, D. et Entwistle, N. (dir.) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.