Sous la direction de
LOUISE LANGEVIN

Formation et soutien à l'enseignement universitaire

Des constats et des exemples pour inspirer l'action

Presses de l'Université du Québec

Formation et soutien à l'enseignement universitaire

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
LOUISE LANGEVIN

Formation et soutien à l'enseignement universitaire

Des constats et des exemples pour inspirer l'action

2007

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Formation et soutien à l'enseignement universitaire :
Des constats et des exemples pour inspirer l'action

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1472-0

1. Professeurs (Enseignement supérieur) - Formation en cours d'emploi. 2. Pédagogie universitaire. 3. Enseignement universitaire. 4. Professeurs (Enseignement supérieur) - Formation en cours d'emploi - Québec (Province). I. Langevin, Louise, 1948- .

LB1778.R43 2007 378.0071'55 C2006-942153-6

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS
Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1
Louise Langevin

Le contexte universitaire 1
Les universités à la recherche des experts 1
Les forces en jeu 2
Les critiques à l'endroit des universités 3
La mission de formation des universités 4
Les compétences attendues chez les professeurs 5

Le contenu du livre 6

Première partie
Théories et évolution des pratiques de formation 7
Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage 7
Les formations à l'enseignement dans les universités 8
Le cas des nouveaux professeurs 8
L'évolution de la pédagogie universitaire au Canada anglais 9

Deuxième partie
Des exemples de réalisations 9
À l'Université d'Ottawa 10
À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) 10
À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) 11
À l'Université Laval 11
À l'Université du Québec à Montréal (UQAM) 12

Troisième partie
Des questions à considérer : l'évaluation des impacts et la valorisation 12
Un programme d'accueil évalué à l'École nationale d'administration publique 13
La valorisation de l'enseignement universitaire 13

Partie 1
THÉORIES ET ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE FORMATION 17

Chapitre 1
Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la formation 19
Anne-Marie Grandtner

La nécessaire revalorisation de la pédagogie en enseignement supérieur 19
Des questions et des objectifs 21
La méthode employée pour la recension des écrits 21
Les conceptions : une définition 22
Les conceptions de l'apprentissage 24
… chez les étudiants 24
Les environnements de l'apprentissage : quelques facteurs d'influence 26
Les conceptions de l'enseignement chez les professeurs : vers de multiples approches de l'enseignement 27
Le modèle de Kember et Kwan (2000) 29
Pour relier environnement d'apprentissage et environnement d'enseignement 29
Quelques ouvertures laissées par le modèle de Kember et Kwan (2000) 32
Au-delà des conceptions : vers le développement de stratégies d'enseignement efficaces 32
La pratique réflexive 34
Les types de connaissances à acquérir 35
Au cœur des facteurs d'influence : la question des disciplines 36
Les disciplines et les conceptions 37
Les perspectives de la recherche 40
Conclusion 40
Les limites de l'étude 40
Ce que nous retenons 40

Chapitre 2
Les formations à l'enseignement dans les universités 49
Louise Langevin

Une trame de fond en évolution 50
Émergence des centres de formation 51
Évolution des tendances dans la formation 52
Les années 1970 : la formation à l'enseignement selon le modèle additif 52
Les années 1980 : la formation du personnel 53
Les années 1990 : la formation professionnelle et le modèle transformatif 53
Le « *scholarship of teaching and learning* » (SOTL) de 1990 à nos jours 54
Les années 2000 : les compétences professionnelles à développer 56

Types de formations 59
Formations formelles 60
Formations informelles 60
Formations en collaboration 60
Formations individuelles 60
Buts et caractéristiques des formations efficaces 60
Un portrait de quelques centres au Canada et aux États-Unis 61
Les activités réalisées 61
Les subventions accordées 62
Les meilleures pratiques des centres de formation 62
Les facteurs qui aident les centres à atteindre leurs buts 63
Les obstacles à la réussite des centres 64
L'évaluation dans les centres 64
L'organisation des centres 66
L'orientation du centre : centralisée ou non ? 66
L'orientation vers les disciplines : des centres « centrés-décentrés » 67
Le rôle des centres de formation selon les étapes de la carrière 71
Programmes efficaces dans les centres 72
Le rôle des administrations 73
Les facteurs de succès des centres 74
Conclusion 76

Chapitre 3
La formation des professeurs de la relève 81
Louise Langevin
Un bref historique 82
Les nouveaux professeurs : un profil de groupe hétérogène 83
L'expérience vécue à l'entrée en poste 85
L'enseignement 86
La recherche 87
Les rapports avec les collègues 88
Les rapports avec l'administration et les processus de promotion 88
L'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle 89
La carrière 89
Perspectives pour l'intégration et le soutien des nouveaux professeurs 94
Le soutien à l'enseignement 95
Le soutien à la recherche 96
Les programmes de mentorat 96
L'autoformation : les guides pour les nouveaux professeurs 97
Le rôle du personnel administratif 98
Conclusion sur les écrits recensés 98
Une enquête auprès de nouveaux professeurs de deux universités au Québec 99
Les résultats 100
Le questionnaire 100
En quoi cette formation a aidé leur cheminement pédagogique 103
L'entrevue individuelle 105
Conclusion 108

Chapitre 4
L'évolution de la pédagogie universitaire au Canada (anglais) 117
W. Alan Wright et Dieter Schönwetter

La SAPES 118
Dispositifs d'amélioration de l'enseignement 120
Un plaidoyer pour le changement de la part des chefs de file 123
L'évolution d'un programme institutionnel exemplaire 126
Survol de l'actualité institutionnelle 129
Les programmes pour les nouveaux professeurs des universités canadiennes 131
Conclusion 133
L'enseignement et l'apprentissage à l'université : des leçons pour l'avenir 133

Partie 2
DES EXEMPLES DE RÉALISATIONS 137

Chapitre 5
Comment se vit la pédagogie universitaire à l'Université d'Ottawa 139
Aline Germain-Rutherford

Le contexte canadien 139
Le soutien pédagogique à l'Université d'Ottawa : une approche collaborative et intégrée 140
La formation pédagogique offerte aux enseignants 145
Les cours de pédagogie universitaire 145
Le programme d'accueil, de formation et d'intégration pour les nouveaux professeurs 147
Le programme de formation à l'intégration des TIC dans les cours 151
Le site <facultydevelopment.ca> et l'Institut pour l'avancement de la pédagogie en enseignement universitaire (IAPES/IATHE) 151
Conclusion 155

Chapitre 6
La même cible : une réussite partagée entre les enseignants et les étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) 157
Réjeanne Côté et Carole Dion

Le contexte de l'UQAC 157
Le comité Opération réussite 158
Les débuts : définir les objectifs et déterminer les moyens pour les atteindre 159
L'action : de l'idée à l'opérationalisation 160
L'évolution : la participation, les retombées, les constatations et les perspectives de développement 161
L'efficacité de l'opération : le processus d'évaluation 162
Le Comité de la pédagogie universitaire 163
Missions et mandats du Comité de la pédagogie universitaire 164
Intérêts et besoins à l'UQAC 166
Centres de pédagogie universitaire 166

Projets pédagogiques – CPU 167
Appréciation globale des réalisations 167
Perspective de développement 168
La cible commune 168
La recherche 169
Conclusion 170

CHAPITRE 7
La pédagogie dans une petite université en région : le cas de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) 175
François Ruph et Hélène Bilodeau
Le contexte de la pédagogie universitaire à l'UQAT 175
Quelques jalons… 176
Le Comité de pédagogie universitaire 177
Les réalisations 178
Les projets 178
Analyse des actions entreprises et des résultats 179
Les défis à relever 182
Conclusion 183

CHAPAITRE 8
La valorisation de l'enseignement à l'Université Laval 185
Gisèle Picard et Mirette Torkia
Le contexte organisationnel de l'enseignement à l'Université Laval 186
Les valeurs et la philosophie institutionnelles de l'Université Laval au regard du développement de l'expertise en enseignement et apprentissage 186
Description du modèle 187
Les activités régulières du Réseau de valorisation de l'enseignement 190
Le Programme d'appui au développement pédagogique 190
Le concours des Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval 191
L'évaluation de l'enseignement 192
Le colloque CAPTIC 192
L'*Heure pédagogique* 193
La formation et les services-conseils 194
Le cours *Le plaisir de faire apprendre* 194
WebCT 195
Veille et documentation 195
L'équipe du RVE 195
Examen du modèle de l'Université Laval à la lumière de l'état actuel de la réflexion sur le concept de « *scholarship of teaching and learning* » 195

Chapitre 9
La pédagogie à l'Université du Québec à Montréal 201
Louise Langevin et Anne-Marie Grandtner

Le contexte de l'UQAM 201
L'origine du CEFRES 202
La mission du CEFRES 203
Les réalisations du CEFRES 204
Les activités de formation 204
Les formations pour les nouveaux professeurs (en juin et en août 2004, 2005, 2006) 204
Les activités de soutien 204
Les produits de type ressources 204
Les produits de type recherche 204
Un produit dérivé 205
Les retombées dans le réseau de l'UQ pour le développement pédagogique 205
Conclusion 205

Partie 3
DES QUESTIONS À CONSIDÉRER : L'ÉVALUATION DES IMPACTS ET LA VALORISATION 207

Chapitre 10
Description d'un programme d'accueil, d'intégration et de soutien à un nouveau formateur à l'École nationale d'administration publique : quelques pistes pour l'évaluation 209
Michel Boisclair et Marie-Anne Bracco

Introduction à la problématique dans le contexte général de l'étude 209
Démarches d'intégration et de soutien des formateurs universitaires : enjeux et défis 211
Accueillir les nouveaux venus… 211
Des constats préoccupants sur les relations entre les étudiants et l'université… 211
Mieux faire face aux enjeux et aux défis de demain… 212
Un regard sur les pratiques d'ici et d'ailleurs… 213
Europe 214
France, une approche évaluative 214
Belgique, le multimédia 216
Amérique 216
États-Unis 216
Canada 217
Québec 217
Une approche théorique de l'accueil et de l'intégration 218
Méthodologie et outils d'évaluation 224
Une démarche incontournable dont les impacts sont difficiles à mesurer… 224
Un regard sur la démarche de l'ENAP 225
La démarche d'accueil… 225

Le processus d'évaluation conduit par l'ENAP… 228
Étape 1 : Collecte de données 228
Étape 2 : Analyse des informations 229
Étape 3 : Rétroaction et intégration des résultats dans notre fonctionnement andragogique 229
Les premiers effets… 229
Quelques recommandations en conclusion… 231

CHAPITRE 11
La valorisation de l'enseignement universitaire 233
Mariette Lessard
Un mouvement irréversible 235
La valorisation de l'enseignement : quelques définitions 236
La valorisation de l'enseignement : des moyens concrets 237
Les habiletés essentielles en enseignement 238
Deux volets d'intervention dans les universités 240
Quelques expériences québécoises 242
L'Université Laval 243
L'Université de Montréal 244
L'École polytechnique 245
Une vision prospective de la valorisation de l'enseignement universitaire 246
Les étudiants des doctorats 247
Les nouveaux professeurs : ajouter des critères à l'embauche 247
Les nouveaux professeurs : adopter des mesures de valorisation de leur tâche d'enseignement 247
Soutien à l'enseignement des professeurs en exercice 248
Reconnaissance des activités des formateurs en enseignement 249
Conclusion 250

Conclusion 253
Louise Langevin
Des constats 253
Quelques éléments vers un modèle 256

Notices biographiques 257

INTRODUCTION

Louise Langevin
Professeure à l'Université du Québec à Montréal[1]

Le contexte universitaire

Les universités à la recherche des experts

Le contexte actuel des universités québécoises et canadiennes, à l'instar de celui de leurs versions américaines, anglaises et australiennes par exemple, est marqué par une compétition féroce pour obtenir des subventions et des commandites et pour attirer les meilleurs étudiants du monde. Chaque université se targue d'excellence grâce à ses professeurs vedettes, à ses centres de recherche et autres chaires, et aux subventions de prestige.

1. L'ensemble de l'ouvrage résulte des activités réalisées dans le cadre du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES) subventionné par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR, volet 1 : Actions stratégiques en enseignement et en recherche). Toute notre reconnaissance va à Anne-Marie Grandtner, coordonnatrice du CEFRES de 2002 à 2005 qui, avec compétence et passion, a largement contribué aux activités de recherche, de diffusion et de formation.

Dans ce contexte, les professeurs[2] des universités au Québec et au Canada sont embauchés parce qu'ils sont des experts dans un domaine précis. Les départements sont tous à la recherche de « la » personne qui va apporter un savoir exclusif au milieu, qui est ou qui deviendra un expert reconnu auquel divers organismes pourront faire appel pour exposer ou discuter d'un sujet avec d'autres experts ou sur la place publique. Les réalisations diverses de cet expert vont entraîner reconnaissance, fonds de recherche et diffusion d'une image d'excellence et ainsi contribuer au rayonnement de son université d'attache. Voilà le profil type du candidat recherché par les comités de sélection depuis bien des décennies. La mission de l'université au regard de la production de savoir et de l'avancement des connaissances semble donc très bien enclenchée. Mais qu'en est-il de sa mission de formation ? Il semble que des grandes tendances se dégagent du portrait des universités.

Les forces en jeu

Austin (2002), en vue de dresser un portrait des universités américaines dans un avenir rapproché, a relevé quelques-unes des pressions qui s'exercent sur elles.

1. Les critiques du public et l'imputabilité réclamée : on questionne la qualité de la formation aux premiers cycles et de la préparation professionnelle, on désire vérifier à quoi les professeurs occupent leur temps et s'ils accomplissent leur tâche sérieusement, et de quelle manière les subsides sont dépensés.
2. Les restrictions budgétaires : alors que les exigences augmentent, les ressources diminuent. On s'attend à ce que les professeurs contrôlent les coûts, s'engagent dans des activités d'entrepreneurs et répondent à de multiples demandes, et ce, avec moins de ressources.
3. L'émergence de la société d'information et des nouvelles technologies : l'éducation est maintenant disponible n'importe où, n'importe quand si l'on possède la technologie appropriée. Les universités se trouvent au cœur de ce mouvement qui déplace l'enseignement hors du campus.
4. La diversité croissante des étudiants : dans cette société d'information, les personnes de tous âges et de toutes origines, avec des acquis, des attentes et des motivations très variables, cherchent à se former et attendent un « bon service » où le rapport qualité-prix est élevé.
5. Les nouvelles institutions éducatives : les universités n'ont plus le monopole de la formation et bien des établissements privés offrent

2. L'emploi du substantif masculin fait autant référence aux professeurs qu'aux professeures.

des cours de formats très diversifiés (en ligne, de durées variées, des certificats, des programmes courts, de la formation en entreprise, etc.) et des diplômes reconnus qui répondent aux besoins des adultes qui font face à un univers de travail en grande mouvance.

6. Une centration sur l'apprentissage : depuis les années 1990, une grande majorité des publications et des innovations ont mis l'accent sur le processus et les résultats d'apprentissage et délaissé un peu le processus d'enseignement. Il est prévisible que cette orientation va s'accentuer dans les années à venir.
7. Une approche postmoderne du savoir : c'est Yvonna Lincoln (1999) qui, en relevant le consensus grandissant des professeurs sur les multiples façons de savoir, l'a qualifié d'émergence de « compréhensions postmodernes », car il est reconnu que la recherche de savoir et les démarches de recherche elles-mêmes peuvent être très diversifiées et, par exemple, dépasser le champ disciplinaire pour aller vers la transdisciplinarité.

Toutes ces grandes tendances constatées aux États-Unis agissent sur les universités des pays développés de culture occidentale. Les nôtres n'y échappent donc pas comme elles n'échappent pas non plus aux critiques.

Les critiques à l'endroit des universités

Depuis quelques décennies, les universités ont été l'objet de bien des critiques. Certains auteurs ont plaidé pour un changement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Leduc, 1996) ou pour une réforme en profondeur des études de premier cycle (Bertrand et Busugutsala, 1995). D'autres proposent une université à réinventer (Boisvert, 1997) et, pour certains, une université dont il faudrait évacuer les pédagogues qui en ont perverti le sens (Gagné, 1999). Selon Boisvert (1997), l'université a été détournée de sa mission essentielle qui est de diffuser, produire et conserver des connaissances (Conseil supérieur de l'éducation, 1996), pour devenir une énorme usine à produire des diplômés, usine dont 72 % des coûts d'exploitation sont affectés aux dépenses de gestion plutôt qu'à celles directement reliées à la mission de l'institution. Dans leurs critiques du système d'éducation, Gagné (1999) a affirmé que les pédagogues ont détourné l'institution de sa raison d'être en dévaluant le savoir au profit des méthodes. C'est donner beaucoup de pouvoir aux pédagogues qui se défendent bien de délaisser la transmission culturelle pour ne valoriser que ses outils ! Ainsi, le fait de s'intéresser à la formation et au soutien pédagogiques des professeurs n'évacue nullement l'importance des contenus disciplinaires, bien au contraire, puisque la pédagogie comprend les didactiques particulières en plus de la didactique générale. La liberté qu'a l'université de créer de nouveaux savoirs doit rester intacte, mais sans négliger

son devoir d'adapter ses structures, ses programmes et ses actions aux réalités actuelles. En quête constante de fonds, l'université est de plus en plus accusée d'avoir vendu son âme au diable[3]. Parmi plusieurs, Astin (1993) associe l'image d'une *collection* d'experts à l'université dont la taille considérable, la diversité des intérêts et des objectifs et la forte incitation à l'accomplissement individuel évacuent l'idéal d'une communauté. Les parties de cette collection constituent des sortes de sous-cultures qui ne peuvent s'agglomérer en un seul ensemble. Il ressort que les universités contemporaines présentent une « culture de tolérance de la diversité », une « culture de diversité extrême » ou une « culture de fragmentation en tension » où les sous-cultures départementales et disciplinaires sont en perpétuelle confrontation (Silver, 2003). La qualité des enseignements est aussi régulièrement questionnée (voir dans le chapitre 4 les critiques du rapport Smith de 1991 ainsi que les lettres ouvertes publiées sur le site de la SAPES) et amène parfois des réformes de programmes (p. ex., le Département des sciences biologiques de l'UQAM qui a pris le virage de l'apprentissage par problèmes en 1998). L'enseignement faisant partie de la mission des universités et contribuant à leur rayonnement, formation et soutien des professeurs doivent figurer parmi les services offerts au personnel.

La mission de formation des universités

Évidemment, la présence d'experts reconnus œuvrant dans des centres de recherche fortement subventionnés constitue un gage de la qualité de la formation de la relève en recherche. Il s'agit ici d'une partie de la mission de formation dont se préoccupent beaucoup les administrations universitaires et qui semble assez bien assumée. Cependant, la mission de formation des premiers cycles est-elle également considérée ? Les universités qui ont participé au mouvement d'excellence à travers le monde industrialisé, dont l'Angleterre, l'Australie et les États-Unis, se sont posé cette question et ont tenté de prendre des moyens pour assurer l'excellence des formations destinées aux premiers cycles. Des centres d'aide à l'apprentissage, des formules de tutorat par les pairs, des cours de mise à niveau ont été créés pour aider directement les étudiants en difficulté, et le Canada et le Québec ont largement emprunté cette voie. C'est ainsi qu'on a pu constater que tous les efforts avaient été consacrés à la mise sur pied de services aux étudiants à l'extérieur des cours, en oubliant qu'au centre se trouvent les professeurs qui sont aux premières loges pour prévenir et détecter les problèmes d'apprentissage dans leurs classes (Cartier et Langevin, 2001).

3. A. Giroux, *Le pacte faustien de l'université*, Montréal, Liber, 2006.

En Angleterre, la préoccupation pour la qualité des enseignements s'est traduite par une révision des plans et des stratégies adoptées par les universités pour améliorer les taux de persévérance aux études universitaires, ce qui a entraîné l'obligation pour tous les nouveaux professeurs de suivre une formation sur l'enseignement (Higher Education Funding Council for England – HEFCE, 2003). Aux États-Unis, les programmes Preparing Future Faculty (PFF) se sont multipliés et la perspective du Scholarship of Teaching and Learning a essaimé dans maints établissements, dans une tentative de valoriser la fonction enseignante en la reliant à la recherche pour la faire passer du privé au public (Boyer, 1990). Plus près de nous, au Canada anglais, bien des universités offrent des formations aux *teachers' assistants,* qui sont des étudiants diplômés, et des centres de soutien pédagogique voient le jour depuis plusieurs décennies. Au Québec, le soutien pédagogique offert aux professeurs a fluctué au fil des compressions budgétaires et des volontés administratives. Ainsi, certaines universités ont un service pédagogique actif, comme l'École polytechnique de l'Université de Montréal, et d'autres n'en ont pas.

Les compétences attendues chez les professeurs

En fonction du contexte éclaté des universités, objets de critiques soumis aux fluctuations politiques, économiques et sociales, les futurs professeurs devront faire montre d'un ensemble de compétences complexes. On attendra de leur part de multiples capacités : faire de la recherche et comprendre les processus d'apprentissage et d'enseignement ; utiliser les technologies ; offrir des services publics sur mesure ; communiquer en adaptant leur discours aux différentes audiences ; collaborer avec des collègues d'autres disciplines ; agir harmonieusement comme citoyens dans une institution ; bien saisir les spécificités de l'enseignement supérieur, et particulièrement de l'Université en tant qu'institution en mutation. Voilà tout un programme !

Conscientes de leur impuissance devant cette évolution, plusieurs universités se sont préoccupées du cas des étudiants diplômés des cycles supérieurs. En Australie comme en Angleterre, par exemple, on a cherché à définir quels devaient être les « attributs génériques » attendus des doctorants, c'est-à-dire les qualités, les capacités et les connaissances qu'ils devaient acquérir durant leurs études, qui se situent au-delà de leur champ disciplinaire et qui sont applicables à différents contextes[4]. On qualifie ces caractéristiques de « génériques » parce qu'elles se développent quel que

4. S. Barrie, « A research-based approach to generic graduate attributes policy », *Higher Education Research & Development,* vol. 23, nº 3, août 2004, p. 261-275.

soit le domaine de spécialisation. Il s'agit donc de caractéristiques, d'habiletés et de compétences résultant de l'expérience des études de 2e et 3e cycle. Une investigation poussée auprès des professeurs, des administrateurs et de certains employeurs a permis de dégager trois dimensions sous lesquelles regrouper les caractéristiques attendues et d'émettre une politique cohérente susceptible de guider le milieu. D'abord, le *scholarship* : les diplômés des cycles supérieurs devront être des leaders dans la production de nouveaux savoirs et de leur compréhension par la recherche, la critique et la synthèse. Ils seront capables d'appliquer leur savoir à la résolution de problèmes, de le communiquer de façon efficiente. Ensuite, la citoyenneté globale : une ouverture au monde pour apporter leur contribution à la société d'une manière significative en jouant leur rôle en tant que membres de collectivités locales, nationales et globales. Enfin, la formation continue : les étudiants diplômés se concevront comme des apprenants tout au long de leur vie, capables d'apprendre et de réfléchir afin de pousser le plus loin possible leur compréhension du monde et de la place qu'ils y occupent. Ces grandes dimensions s'articulent en cinq sous-groupes d'habiletés, de qualités et de compétences : 1) la recherche, 2) les compétences informationnelles, 3) l'autonomie personnelle et intellectuelle, 4) la conscience éthique, sociale et professionnelle, et 5) la communication. Ces spécifications peuvent s'appliquer à toutes les disciplines, au-delà de leurs différences épistémologiques. Par la suite, chaque département ajoute ses spécifications en lien avec le domaine de spécialisation. Diverses stratégies sont prévues pour susciter le développement de ces compétences : une initiation à la recherche dans les banques de données, une formation à l'enseignement, un atelier sur la rédaction dans sa discipline, etc. Il s'agit là d'un exemple intéressant d'une réalisation visant à promouvoir l'excellence en tablant sur la formation des futurs professeurs. Mais quelle formation est à favoriser et à qui doit-elle s'adresser ? Voilà des questions qui sont examinées dans les chapitres de ce livre.

Le contenu du livre

À partir des questions initiales, d'autres ont surgi : Que sait-on au sujet des orientations, des contenus et des formes que prennent, ou que devraient prendre, cette formation et ce soutien ? Quels sont les problèmes particuliers sur lesquels il est important de s'attarder ? Quelles sont les expériences pertinentes de développement réalisées dans quelques-unes de nos universités ? Quelques réponses à ces questions sont proposées dans les chapitres du livre que nous avons divisé en trois parties : 1) *Théories et évolution des pratiques de formation* ; 2) *Des exemples de réalisations* ; et 3) *Des questions à considérer : l'évaluation des impacts et la valorisation.*

Première partie
Théories et évolution des pratiques de formation

Les formations ont évolué au fil du temps, sous l'influence plus ou moins directe des courants éducatifs dominant successivement. Elles sont actuellement marquées par l'approche socioconstructiviste où les conceptions, les connaissances et les expériences antérieures servent d'assises aux nouvelles connaissances qui sont suscitées par des échanges entre collègues, des réflexions sur la pratique et des retours réguliers au contexte réel d'enseignement. Les chercheurs ont démontré que les conceptions de l'enseignement influencent directement les pratiques, et toute formation doit en tenir compte pour qu'un changement dans ce domaine puisse se produire. C'est le sujet du premier chapitre qui permet de saisir les éléments en jeu lorsqu'il est question de formation des professeurs.

Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

Les études sur les conceptions des professeurs sont nombreuses et font l'objet du premier chapitre rédigé par Anne-Marie Grandtner. Certaines de ces études ont cherché à retracer l'évolution des conceptions au fur et à mesure que les professeurs prennent de l'expérience, passant de la représentation de soi en tant qu'expert à celle de facilitateur de l'apprentissage étudiant (Kugel, 1993 ; Nyquist et Wulff, 1998). Un autre groupe d'études s'est plutôt centré sur le continuum des conceptions de l'enseignement qui vont de la transmission de l'information au soutien à l'apprentissage (Ramsden, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Kember et Gow, 1994 ; Trigwell et Prosser, 1996, 1999). Plusieurs chercheurs ont constaté chez les professeurs une contradiction entre les conceptions révélées et les pratiques réelles (Kember et Gow, 1994) : par exemple, des professeurs avec des conceptions de transmission de l'information utilisaient des approches variées, centrées sur l'apprentissage des étudiants, propres à les faire apprendre en profondeur plutôt qu'en surface comme on s'y serait attendu. Des exemples inverses ont aussi été observés (Murray et MacDonald, 1997). Également, des professeurs débutants pouvaient présenter des conceptions centrées sur l'apprentissage des étudiants, tenter d'appliquer des méthodes diversifiées et actives dans leur pratique, mais avec plus ou moins de succès en raison de leur expérience antérieure et du contexte proche (McLean et Bullard, 2000). Or l'approche de l'enseignement centrée sur le changement conceptuel de l'étudiant est suscitée chez les professeurs par le contexte immédiat, soit la taille appropriée du groupe, la perception que le département d'attache valorise l'enseignement et qu'il a un certain contrôle sur ce qui est enseigné et de quelle façon (Prosser et Trigwell, 1997). Enfin, selon Gibbs (1992), la

qualité des apprentissages est affectée par l'approche en profondeur ou en surface utilisée par les étudiants, mais cette approche est elle-même influencée par leur conception de ce que c'est qu'apprendre (cinq niveaux : augmenter ses connaissances, mémoriser, acquérir des habiletés, donner un sens, comprendre la réalité pour soi), laquelle est influencée par le type d'enseignement reçu, soit le modèle que les méthodes sous-tendent. Comme on le constate, il s'agit d'un ensemble d'influences complexes et inextricables dont il faut comprendre le mécanisme pour bien saisir les enjeux de la formation à l'enseignement universitaire.

Les formations à l'enseignement dans les universités

À la suite de ce portrait des conceptions respectives des principaux acteurs qui s'interinfluencent tout en subissant l'influence du contexte disciplinaire et départemental, le chapitre 2, rédigé par Louise Langevin, explore l'évolution et les caractéristiques des formations à l'enseignement. Cette évolution va du modèle additif au modèle transformatif auquel s'ajoute la perspective du Scholarship of Teaching and Learning, proposée comme voie de réconciliation entre la recherche et l'enseignement et qui tient compte du rôle du professeur, expert de la connaissance communiquée et diffusée. Depuis les dernières années, il est question d'une « métaprofession » qui exige un profil de 23 compétences (Arreola et Theall, 2003) chez les professeurs. Le développement de ces compétences prend évidemment plusieurs années dans la carrière, et les centres de formation et de soutien pédagogiques doivent y adapter leur organisation comme le contenu de leurs services. Ces centres doivent-ils être centralisés ou décentrés dans chaque faculté ? Les professeurs s'identifiant d'abord à leur discipline et les didactiques étant plus spécialisées, comment devrait s'articuler l'aide aux enseignements ? Voilà une des questions examinées dans ce chapitre.

Le cas des nouveaux professeurs

Le chapitre 3 de la même auteure s'intéresse aux études qui ont été menées sur les professeurs débutants, sur les difficultés qu'ils affrontent, sur les comportements qu'ils manifestent et sur les programmes qui ont été conçus pour leur venir en aide. Un court détour est fait sur les étudiants au doctorat dont une bonne partie deviendront professeurs. Entre la centration sur soi, pour bien passer la rampe, pour construire une image positive de soi comme professeur dans ses débuts, jusqu'à la centration sur l'apprentissage des étudiants qui apparaît après quelques années dans les meilleurs des

cas, il y a bien des embûches qu'avec un peu d'aide ces novices peuvent surmonter avec succès. Quelle forme d'aide peut le mieux les amener à « trente années de plaisir en enseignement[5] » ?

L'évolution de la pédagogie universitaire au Canada anglais

De leur expérience et de leurs diverses collaborations, Alan Wright et Dieter Schönwetter ont pu faire le point sur l'évolution de la pédagogie dans des universités canadiennes anglaises, sujet du chapitre 4. Proches des milieux américains, anglais et australiens, les collègues *canadians* œuvrent depuis plusieurs années pour la cause de l'enseignement universitaire. Il est donc évident que nous pouvons en retirer quelques leçons et nous laisser contaminer par leur conviction profonde que l'enseignement a besoin d'être scruté, analysé, rénové, amélioré pour le plus grand bien des étudiants mais aussi des professeurs. L'exemple des dispositifs mis en place dans quelques universités pas particulièrement riches ou reconnues au départ est là pour inspirer d'autres initiatives. Les actions menées par des associations comme la SAPES (Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur) se révèlent également exemplaires et attirent des adeptes francophones depuis quelques années. Toutefois, si bien des constats ont été faits, si bien des mesures ont été prises, il reste encore des pistes à explorer selon les deux auteurs.

Deuxième partie
Des exemples de réalisations

Qu'il s'agisse de grandes, moyennes ou petites universités, celles qui sont présentées ici ont toutes appuyé des réalisations au regard de la formation et du soutien à l'enseignement des professeurs. Les auteurs des chapitres inclus dans cette partie sont tous impliqués dans les développements en cours dans leur université respective et ils ont tous participé à un colloque organisé en 2004 dans le cadre du congrès de l'ACFAS tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi sur ce même thème. Leur apport a donc été essentiel à notre ouvrage collectif.

5. C'est le slogan qui a été utilisé par le Centre de formation de l'UQAM (CEFRES) pour inviter les nouveaux professeurs à s'inscrire à une formation intensive initiale.

À l'Université d'Ottawa

Faisant suite au portrait de la pédagogie universitaire au Canada anglais, un premier exemple d'une réalisation intéressante est rapporté par Aline Germain-Rutherford à l'Université d'Ottawa. Cette université, qui se veut représentative d'un Canada bilingue, a mis sur pied un centre fort actif, largement subventionné par un partenaire privé grâce aux initiatives de ses responsables, dont l'auteure de ce chapitre 5. Le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) regroupe cinq centres, dont le Centre de pédagogie universitaire (CPU). Ce CPU offre des cours aux professeurs et chargés de cours, des formations spécialement conçues pour les débutants, un programme pour l'intégration des technologies dans l'enseignement, et anime un site Internet qui s'enrichit d'une année à l'autre pour mieux répondre aux demandes pédagogiques des professeurs. Enfin, l'Institut pour l'avancement de la pédagogie en enseignement supérieur (IAPES/IATHE)[6], un organisme incorporé à but non lucratif, s'est ajouté au site <www.facdev.ca> afin de créer un mécanisme visant à favoriser et maintenir une collaboration nationale et internationale à long terme.

À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Complètement différente de l'Université d'Ottawa, l'UQAC est une très petite université localisée en région éloignée dont les étudiants proviennent d'une population disséminée sur un grand territoire. Cette université n'a que peu de moyens pour appuyer la pédagogie universitaire. Toutefois, conscientes qu'un milieu aux ressources limitées devait *se tricoter serré*, les deux auteures du chapitre 6, Réjeanne Côté et Carole Dion, ont consacré temps et effort pour faire en sorte qu'enseignement et apprentissage deviennent des cibles communes dans le but de partager la réussite entre étudiants et professeurs. C'est cette expérience de développement d'activités réalisées à l'aide de quelques subventions et, surtout, à partir de l'animation du milieu, qui est rapportée. De l'*Opération réussite* (OR) au *Comité de pédagogie universitaire* (CPU), des liens ont été créés qui ont donné de bons résultats et assuré une certaine pérennité à ces activités. Malgré des obstacles évidents, dont le fait que les comités sont formés de bénévoles inévitablement de passage, une évolution se produit bel et bien. C'est donc le développement d'une culture de l'apprentissage et de l'enseignement qui est en cours à cette université où des professeurs mènent une recherche sur ce thème.

6. Le site Web de l'Institut est accessible à l'adresse <www.iathe.org>.

À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Voilà une autre très petite université, située en région éloignée et dont la clientèle est répartie sur un vaste territoire, comprenant des communautés autochtones. Les auteurs du chapitre 7, François Ruph et Hélène Bilodeau, soulignent les défis que doivent relever les professeurs dans un contexte de dispersion et de grande hétérogénéité des étudiants qu'il faut amener à un niveau de réussite comparable à celui atteint dans les grandes universités. Dans ce contexte, l'UQAT et ses différents départements ont développé des expertises en matière de formation à distance, de formation interculturelle et d'encadrement des étudiants. Avec un très petit budget, le comité de pédagogie universitaire a réussi à animer des ateliers de formation et des conférences, à offrir une formation de base pour les professeurs, à encourager la participation à des rencontres ou des colloques. De plus, le comité finance des projets collectifs ciblés, dont une plate-forme de gestion de cours, un plan de communication et d'implantation des compétences informationnelles dans les programmes, et l'émergence d'une équipe de recherche en pédagogie universitaire autour d'une programmation axée sur l'enseignement aux étudiants autochtones.

À l'Université Laval

Le chapitre 8, rédigé par Gisèle Picard et Mirette Torkia du Service de valorisation de l'enseignement à l'Université Laval, décrit les orientations et les activités réalisées dans cette grande université qui compte 35 000 étudiants. Les services pédagogiques se sont maintenus malgré les compressions budgétaires des décennies antérieures et, depuis dix ans, les réalisations sont multiples. Notons que le modèle actuel de l'Université Laval est à la fois centré et décentré. Le Réseau de valorisation de l'enseignement (RVE) a la responsabilité de proposer et de gérer des programmes institutionnels d'activités s'adressant, selon les cas, aux facultés, aux unités ou à tous les enseignants. En plus d'offrir des formations diverses, le RVE gère un gros budget dans le cadre d'un programme d'appui au développement pédagogique en subventionnant des enseignants ou des groupes d'enseignants qui souhaitent améliorer leur cours sur le plan pédagogique, que ces améliorations comportent l'insertion de nouvelles technologies ou non. Le centre (RVE) est aussi chargé d'attribuer des prix d'excellence en enseignement et d'assurer le suivi administratif institutionnel de l'évaluation de l'enseignement dont il a conçu et mis en œuvre le nouveau système. Bref, il s'agit d'un centre très dynamique, bien appuyé financièrement et politiquement par l'administration, et qui contribue énormément à la

valorisation de l'enseignement en tentant, entre autres, de proposer la perspective de l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage (SOTL, Scholarship of Teaching and Learning).

À l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Le chapitre 9 fait la synthèse des réalisations du CEFRES (Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur) à l'UQAM, grande université urbaine de 42 000 étudiants. Louise Langevin et Anne-Marie Grandtner y rappellent les circonstances qui ont permis l'émergence du CEFRES, sa mission et ses actions élargies à l'échelle du réseau de l'Université du Québec (lequel regroupe sept constituantes). Dans ce milieu où, à part une assistance spéciale pour les évaluations de programmes, les services pédagogiques avaient presque complètement disparu depuis plusieurs années, l'équipe de base du CEFRES, appuyée par la direction du Bureau de l'enseignement et des programmes (BEP), a réussi à éveiller l'intérêt pour la pédagogie. Ainsi, elle est parvenue à implanter des ateliers pédagogiques et technopédagogiques, une formation initiale pour les professeurs débutants, un réseau de formateurs étendu à toutes les universités constituantes de l'UQ, des trousses d'animation d'ateliers pour les formateurs, etc. Toutes ces actions ont pris forme grâce à des subventions triennales du FODAR (Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec). La mission de recherche du Centre a permis de produire et de diffuser des connaissances sur plusieurs autres thèmes reliés à la question de la formation pédagogique des professeurs.

Troisième partie
Des questions à considérer : l'évaluation des impacts et la valorisation

Des questions importantes sont examinées dans cette troisième partie. D'abord, comment évaluer les impacts des formations et du soutien pédagogiques réalisés à l'intention des professeurs ? C'est bien connu qu'en éducation, on prend rarement le temps d'évaluer les effets de mesures ou des réformes appliquées. La question est très complexe, car il est difficile d'établir des liens directs entre causes et effets. Ensuite, la question de la valorisation de l'enseignement à l'université se pose et se révèle cruciale pour la place qui sera concédée à la formation pédagogique. Toutes les études, dont plusieurs sont citées dans les chapitres précédents, aboutissent au même constat, soit celui du rôle capital des politiques administratives

des universités qui concernent tant les budgets consacrés à la formation des professeurs que le système de reconnaissance et de promotion, et qui sont encore dominées par la préoccupation pour la recherche.

Un programme d'accueil évalué à l'École nationale d'administration publique

Le chapitre 10, dont les auteurs sont Michel Boisclair et Marie-Anne Bracco, offre à la fois la description détaillée d'un programme d'accueil et d'intégration des nouveaux formateurs et celle d'un processus d'évaluation qui a été suivi et qui peut servir d'exemple à d'autres. Dans ce chapitre, l'équation « exigence de performance des diplômés et donc de la relève et excellence et performance des programmes d'éducation et des enseignements dans un domaine ou la compétition est féroce tant dans le secteur crédité que non crédité » est posée d'entrée de jeu. Devant les mutations actuelles des universités et de la formation professionnelle, et prenant à témoin les expériences tentées dans d'autres pays, les deux auteurs rapportent leur expérience des actions posées pour accueillir et, surtout, intégrer les formateurs débutants afin justement d'assurer l'excellence des enseignements. Ensuite, dans une généralisation pertinente, ils proposent des principes et des champs d'évaluation. Enfin, tout en soulignant les difficultés liées à l'évaluation des actions, ils formalisent leur démarche en étapes définies et précisent les cibles des impacts dont il faut tenir compte dans ce contexte.

La valorisation de l'enseignement universitaire

Dans le chapitre 11, Mariette Lessard, de la TELUQ, explore les sens divers donnés au concept de valorisation des enseignements, relate quelques rapports critiques de l'enseignement qui ont paru au Canada et s'attarde aux moyens existants de reconnaissance de l'excellence dans le domaine. Entre la reconnaissance institutionnelle qui prend la forme d'un prix d'excellence (mais pourquoi un seul ?) et les activités de soutien, les questions demeurent quant à l'importance réellement accordée à cette partie de la mission des universités. L'auteure examine plus particulièrement la situation québécoise à l'aide d'une enquête conduite par Hébert et publiée en 2003, et elle scrute davantage les cas des universités Laval et de Montréal, et celui de l'École polytechnique. Elle termine en exposant en détail le plan de valorisation élaboré à l'initiative du CEFRES de l'UQAM, où les dispositifs de valorisation s'échelonnent avant et durant la carrière des professeurs.

En somme, cet ouvrage collectif tente de couvrir plusieurs dimensions de la formation et du soutien pédagogiques des professeurs d'université. Toutefois, il ne prétend pas apporter de réponses définitives, car il s'agit d'une réalité en mouvement, soumise aux fluctuations actuelles et futures que subissent et subiront les universités qui sont, comme le monde dans lequel elles s'insèrent, en mutation vers un avenir qui demeure difficile à prédire avec exactitude. Cependant, chose certaine, la mission d'éducation va encore leur échoir, avec toujours plus d'exigences, et elles devront l'assumer grâce à des enseignements de grande qualité offerts par des professeurs qui devront être capables de remplir cette métaprofession qu'ils ont choisi d'exercer.

Références

Arreola, R., Theall, M. et Aleamoni, L.M. (2003). *Beyond scholarship : Recognizing the multiple roles of the professoriate*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 21-25 avril.

Astin, A.W. (1993). *Higher Education and the Concept of Community*. Urbana-Champaign, IL : University of Illinois.

Austin, A.E. (2002). « Preparing the next generation of faculty : Graduate school as socialization to the academic career ». *Journal of Higher Education*, vol. 73, nº 1, p. 94-122.

Bertrand, D. et Busugutsala, G.G. (1995). *L'université québécoise du troisième type*. Québec : Université du Québec, Groupe de recherche en enseignement supérieur.

Boisvert, H. (1997). *L'université à réinventer*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professiorate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cartier, S. et Langevin, L. (2001). « Tendances et évolution des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, nº 2, 353-382.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Le financement des universités : avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gagné, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal : Éditions Nota Bene.

Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol, R.-U. : Technical and Education Services.

Higher Education Funding Council for England – HEFCE (2003). *Review of 2001 Widening Participation Strategies and Action Plans from Higher Education Institutions*. Angleterre : Higher Education Funding Council for England.

Kember, D. et Gow, L. (1994). « Orientations of teaching and their effect on the quality of student learning ». *Journal of Higher Education*, vol. 65, p. 20-33.

Kugel, P. (1993). « How professors develop as teachers ». *Studies in Higher Education*, vol. 18, p. 315-328.

Leduc, P. (1996). *L'UQAM à la croisée des chemins*. Présentation à la communauté universitaire par le rectrice, madame Paule Leduc. Montréal, UQAM.

Lincoln, Y.S. (1999). *Seeking a New Discourse for the Professoriate : Is Change Possible ?*. Montréal : Charles De Garmo. Communication présentée à la American Educational Research Association.

McLean, M. et Bullard, E. (2000). « Becoming a university teacher : Evidence from teaching portfolios ». *Teacher Development : An International Journal of Teachers' Professional Development*, vol. 4, nº 7, p. 79-101.

Murray, K. et MacDonald, R. (1997). « The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice ». *Higher Education*, vol. 33, p. 331-349.

Nyquist, J.D. et Wulff, D.H. (1998). « Disciplinary differences in preparing future college/university professors ». Austin, Texas. Communication présentée à la ICED Conference on Supporting Educational, Faculty and TA Development within Departments and Disciplines.

Prosser, M. et Trigwell, K. (1997). « Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 67, p. 25-35.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres, Routledge.

Samuelowicz, K. et Bain, J.D. (1992). « Conceptions of teaching held by academic teachers ». *Higher Education*, vol. 24, p. 93-111.

Silver, H. (2003). « Does a university have a culture ? ». *Studies in Higher Education*, vol. 28, nº 2, p. 157-169.

Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). « Congruence between intention and strategy in University science teachers' approaches to teaching ». *Higher Education*, vol. 32, p. 77-97.

Trigwell, K. et Prosser, M. (1999). « Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning ». *Higher Education*, vol. 37, p. 57-70.

PARTIE

1

THÉORIES ET ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE FORMATION

CHAPITRE

1

LES CONCEPTIONS ET LES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE, ET LE CONTEXTE DES DISCIPLINES
Quelques éléments pour la formation

Anne-Marie Grandtner
Professionnelle de recherche à l'Université du Québec

La nécessaire revalorisation de la pédagogie en enseignement supérieur

C'est dans le contexte d'une revalorisation souhaitable de la fonction de l'enseignement à l'université qu'une synthèse des écrits sur les conceptions des professeurs s'avère nécessaire. Elle trouve son importance dans tout plan de formation intégrée et reste le point de départ des recherches qui s'articulent en début de mandat d'un centre de formation et de soutien à l'enseignement. Les conceptions des professeurs sur l'enseignement sont considérées ici comme piste de réflexion et d'action pour le développement pédagogique. Elles sont envisagées en tant que facteur influant sur les pratiques d'enseignement dans chacune des disciplines.

Il faut d'abord rappeler, à l'instar de Kezar (2000a, b et c), que la recherche portant sur la pédagogie en enseignement supérieur est encore peu développée et qu'elle table principalement sur la description de pratiques plutôt que sur une compréhension plus fondamentale des conceptions qui les sous-tendent, ce qui, pourtant, apparaît nécessaire à la cause de l'enseignement. Même l'enseignement exemplaire et les prix d'excellence ne font que très peu l'objet de recherches (Kezar, 2002). Kane, Sandretto et Heath (2002) montrent à quel point les recherches en enseignement supérieur sont inspirées des recherches sur l'enseignement aux cycles précédents. Toutefois, depuis une vingtaine d'années, quelques auteurs, dont McKeachie (1992), soulignent combien les changements souhaités ne sont pas instantanés et affirment que le questionnement des conceptions personnelles des professeurs en constitue le point de départ.

Plusieurs chercheurs ont adopté cette position régulièrement défendue par Hativa (1993, 1995, 1997, 1998, 2000) et soutiennent que l'implantation de changements dans les pratiques en enseignement supérieur présuppose l'étude des conceptions (Entwistle et Tait, 1990 ; Frenay *et al.*, 1998 ; Kember et Kwan, 2000 ; Murray et MacDonald, 1997 ; Ramsden, 1992 ; Saroyan et Snell, 1997 ; Trigwell et Prosser, 1994). Certains n'hésitent pas à dire que, dans la formation des enseignants, il faut partir de leurs conceptions et tenter de les questionner sinon de les changer (Ramsden, 1992 ; Langevin, 2002a ; Loiola et Tardif, 2001 ; Leclercq, 1998). Romainville décrit la situation en ces termes (1998, p. 101) :

> [Les enseignants] géreraient leur enseignement en fonction de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et de celui d'enseigner. Ils seraient pilotés dans leurs choix (investir ou pas dans l'enseignement, utiliser telle ou telle méthode, évaluer de telle ou telle manière) par leurs représentations des mécanismes d'enseignement-apprentissage. […] L'essentiel de la formation pédagogique des enseignants du supérieur ne devrait-elle dès lors pas consister en l'explicitation, la confrontation et l'enrichissement de leurs conceptions des actes mêmes d'apprendre et d'enseigner ?

Ainsi, les conceptions mises au jour permettraient de consolider une formation pédagogique qui fait par ailleurs cruellement défaut (Prégent, Fontaine et Wouters, 1997).

Plusieurs interrogations soulevées par Romainville et inspirées de Ramsden (Romainville, 1998) identifient certaines dimensions de l'enseignement universitaire susceptibles d'être influencées par des conceptions particulières. Il s'agit des rôles respectifs de l'enseignant et de l'étudiant, de l'acte d'apprendre, des résultats de l'apprentissage, des connaissances de base de l'étudiant et des conceptions de la discipline. Ce dernier aspect prend de l'importance dans un contexte où les nouveaux modèles tentent de développer des compétences particulières et transversales au-delà des

disciplines, en route vers une interdisciplinarité modulant l'enseignement supérieur (Thomson Klein, 1999). Toutefois, il convient de signaler que les pratiques disciplinaires d'enseignement différenciées sont déjà documentées et abordent leur spécificité au regard des dimensions épistémologiques et culturelles (Fry, Ketteridge et Marshall, 1999).

Des questions et des objectifs

S'interroger sur l'enseignement universitaire, particulièrement dans une perspective de changement, implique donc d'examiner les pratiques, mais surtout les conceptions qui les sous-tendent et les contextes dans lesquels elles évoluent. Ainsi, trois questions ont orienté notre recherche. D'abord, quelles sont les conceptions des professeurs d'université au regard de l'enseignement et de l'apprentissage ? Plus précisément : quel lien peut-on établir entre les conceptions et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? Et, enfin, quelle relation y a-t-il entre le contexte disciplinaire et le lien entre les conceptions et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ?

La recension d'écrits qui a été menée avait donc pour but de mieux comprendre les liens entre les conceptions et les pratiques d'enseignement et de comprendre comment le changement de conception peut se refléter dans les pratiques et ainsi favoriser l'apprentissage. Cette recension visait également une première mise en relief des différences disciplinaires en ce qui concerne les conceptions et les pratiques.

La méthode employée pour la recension des écrits

Mentionnons à titre indicatif que la recension s'est centrée sur les bases de données ERIC et Psyclit et s'est déroulée entre les mois de mars et octobre 2002 avec des enrichissements par la suite. Les années de recherche ont couvert la période de 1995 à 2002 pour des articles scientifiques principalement anglophones. Les mots clés utilisés étaient les suivants : *a) higher education*, *tertiary education*, *postsecondary education*, *university* ; *b) faculty developpement* ; *c) teacher*, *professor*, *faculty* ; *d) student* ; *e) conceptions*, *beliefs*, *representations* ; *f) teaching*, *learning* ; *g) disciplines*, *disciplinary différences*.

Le choix des textes qui ont servi à cette recension a non pas été basé uniquement sur l'exhaustivité ou fait à partir d'un décompte par catégorie de recherche, mais plutôt effectué dans l'intention de trouver le fil conducteur d'une réflexion à mener à partir d'un corps de recherche en dévelop-

pement. Nous voulions explorer les liens entre conceptions et pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage dans une perspective de développement pédagogique disciplinaire et interdisciplinaire. Les recherches retenues traitaient effectivement des conceptions selon divers angles :

- conceptions qu'ont les étudiants de leur apprentissage ;
- conceptions qu'ont les étudiants de l'enseignement des professeurs ;
- conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage des professeurs (pas de recherches dans cette catégorie par ailleurs plausible) ;
- conceptions qu'ont les professeurs de leur enseignement ;
- conceptions qu'ont les professeurs de l'apprentissage des étudiants ;
- conceptions qu'ont les professeurs de l'apprentissage des professeurs (pratique réflexive).

La carte conceptuelle résultant de cette recherche devrait nous permettre de dégager les liens, les aires de recherche déjà explorées et celles qui restent à approfondir.

Les conceptions : une définition

À l'instar de Pajares (1992), nous allons dans le sens d'une définition claire qui puisse donner l'élan nécessaire au développement de la recherche sur l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier. Certains des écrits proposent indistinctement l'utilisation des termes conceptions, croyances, perceptions ou représentations ou, même, connaissances, alors qu'il est question de présupposés personnels qui influencent les pratiques. Il est à noter que ces présupposés sont toujours considérés comme étant des présupposés individuels et non pas liés à des groupes, professionnels ou autres. Dans les textes analysés, peu d'auteurs prennent la peine de définir ce terme (Kember, 1997). Une définition a toutefois permis de lier toutes les autres, soit celle de Pratt (1992), qui l'énonce ainsi :

> *Conceptions are specifics meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our percieved world, and in so doing, use those abstract reprsentations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world* (p. 204).

Ainsi, selon Pratt, les conceptions sont des sens donnés aux phénomènes qui nous entourent et elles nous permettent d'interpréter et de réagir à ces phénomènes. Parmi les quatre sens possibles du terme « concep-

tion » donnés par Reber (1985), nous retenons celui d'une attitude mentale pouvant impliquer l'idée d'une prise de position idéologique ou d'une perspective adoptée qui inspire l'action.

> Le terme perspective ou conception comprend alors les valeurs, les croyances, les connaissances, les intentions ou les stratégies de l'enseignant […] ainsi que d'autres aspects relatifs à la cognition (Reber, cité dans Gosselin, 2001, p. 57).

Cette acception assez large du terme n'évacue cependant pas les précisions nécessaires à la totale saisie du concept.

Pajares (1992) relève ce qui apparaît comme un des problèmes majeurs dans la recherche en éducation, soit le manque de cohérence entre les références conceptuelles qui sous-tendent les recherches. Il se fait l'avocat d'une position plus psychologique selon laquelle les croyances sont le meilleur indicateur des décisions individuelles. Selon Pajares, comprendre la structure de ces croyances devient alors le meilleur moyen de travailler à la formation pédagogique et professionnelle des professeurs.

À ces définitions très proches et quelque peu occultées dans les synthèses des recherches menées, nous joignons celle des connaissances fournie par Calderhead et Robson (1996, p. 715, cité dans Kane, Sandretto et Heath, 2002). Les connaissances sont des « *factual propositions and the understandings that informs skillful action* ». Nous empruntons à Kane l'énumération des différents types de savoirs mobilisés en enseignement, soit les connaissances liées au contenu disciplinaire (*subject and content knowledge*), les connaissances liées au contenu pédagogique (*pedagogical content knowledge*), les savoirs d'expérience (*kraft knowledge*) et, finalement, les savoirs d'actions. Notons que Shulman (1986, cité dans Kane, Sandretto et Heath, 2002) définit les savoirs de contenus pédagogiques comme « *the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others* » (p. 9).

Peu importe l'appartenance théorique, il apparaît malgré tout possible de s'entendre sur un certain présupposé, qu'il soit de nature cognitive (conceptions, Pratt, 1992), émotive (croyances, Pajares, 1992) ou informationnelle (Calderhead et Robson, 1996), alors que ces présupposés peuvent être envisagés non seulement sur une base individuelle, comme ce sera le cas dans cette étude, mais aussi dans une perspective groupale ou sociétale, sans compter socioconstructiviste (représentations sociales, Moscovici, 1976). Ce présupposé préside néanmoins aux actions posées et, plus particulièrement, aux actes d'enseignement. L'angle théorique qui sous-tend le choix de définitions teinte par ailleurs le développement de stratégies de changement. Comme nous le verrons plus loin, la différence se situe au plan de l'opérationnalisation de ces construits conceptuels.

En fait, si les conceptions constituent une sorte de noyau dur à partir duquel se structurent les comportements des étudiants (Negron-Morales *et al.*, 1996 ; Philippe *et al.*, 1997 ; Frenay *et al.*, 1998 ; Langevin et Ménard, 2002b), elles ont le même effet sur les pratiques et les comportements des professeurs. Mais la vraie question demeure celle-ci : quelles sont les conceptions de l'enseignement et quel est leur lien avec les pratiques d'enseignement ou, plus prosaïquement, comment les prendre en considération dans l'évolution des pratiques enseignantes ?

Les conceptions de l'apprentissage

… chez les étudiants

Avant de faire état des recherches sur les conceptions de l'enseignement, il importe de rendre compte, ne serait-ce que brièvement, des recherches sur les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage. Ces recherches, en plus de précéder celles qui portent sur les conceptions des professeurs, servent d'inspiration et de point d'ancrage aux recherches sur les conceptions de l'enseignement. Les résultats des deux séries de recherches stimuleront par ailleurs le développement de modèles systémiques liant facteurs d'influence et éléments de la relation enseignement-apprentissage.

Rappelons que les travaux de Marton et Saljö (1976, 1984) ont permis de catégoriser six types de conceptions de l'apprentissage : 1) la mémorisation ; 2) l'acquisition de faits ; 3) les procédures ; 4) l'abstraction de sens ; 5) l'interprétation en vue de comprendre la réalité ; 6) l'action en vue de changer une personne. Ils ont également permis de relier une série de conceptions à la connaissance (1-2-3) et l'autre, à la création de sens (4-5-6) pour l'étudiant. La perspective de ces chercheurs était développementale, ce qui les a menés à faire la distinction entre des conceptions de l'apprentissage qui mobilisaient des approches dites « de surface » (orientation vers la reproduction de connaissances) et des approches dites « en profondeur » (orientation vers la création du sens).

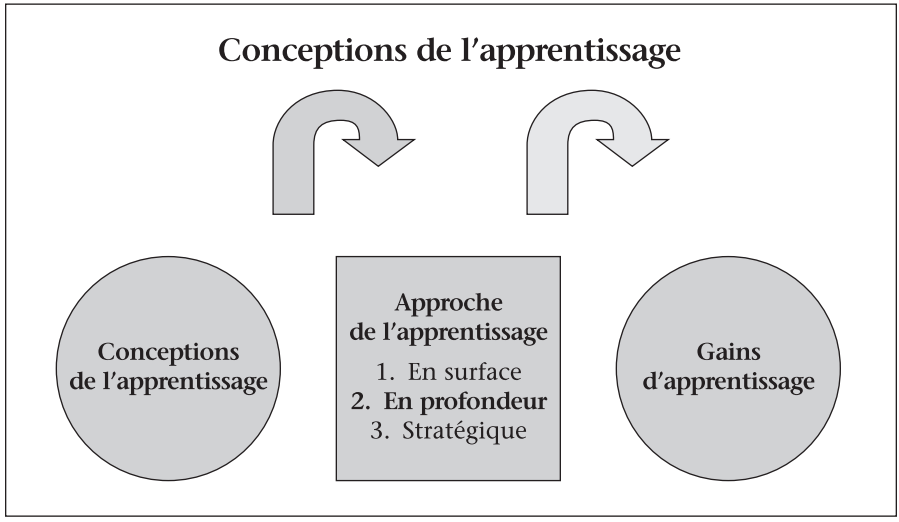
L'un des avantages des travaux de l'école de Gottenburg qui rassemble les chercheurs qui se consacrent à l'étude des conceptions de l'apprentissage est, selon Bradbeer (1999), d'avoir permis de mieux connaître les élèves comme apprenants et de trouver des moyens plus efficaces de les amener à adopter des stratégies d'apprentissages en profondeur, en mettant au jour leurs intentions et leurs stratégies dans le but de les induire par la suite. Au-delà d'une première catégorisation, les recherches sur les conceptions de l'apprentissage ont permis, comme l'ont mentionné Kember et Kwan

(2000), de lier les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage, non seulement à leur approche de l'apprentissage, mais également aux gains qui en résultaient sur ce plan. À cet égard, les approches en profondeur seraient les plus efficaces.

Le tableau 1 résume bien ces constats : les conceptions induisent des approches qui, si elles sont du type « en profondeur », influencent positivement les résultats de l'apprentissage. Mais quels sont les facteurs qui influencent l'utilisation des approches de l'apprentissage « en profondeur » ?

Tableau 1

Lien entre conceptions de l'apprentissage, approches et gains dans l'apprentissage



Les environnements de l'apprentissage : quelques facteurs d'influence

Un premier questionnement sur les facteurs qui influencent le choix des approches de l'apprentissage a fait apparaître la notion d'environnement d'apprentissage : il s'agit des ressources départementales, des relations professeurs-étudiants et des méthodes pédagogiques des professeurs, qui ont toutes des effets sur les approches comme sur les résultats (Ramsden, 1992).

Marton et Saljö (1984) avaient précisé, il y a plus de vingt ans déjà, que le phénomène de l'apprentissage est déterminé par son contexte (enseignement, évaluation, département) et que la relation entre les conceptions et les approches de l'apprentissage est tributaire de la perception du contexte universitaire (culture, attentes, valeurs, relations, etc.) par les étudiants (Entwistle et Tait, 1990). Tandis que Hativa (1998) évoque les préférences individuelles qui moduleront les approches adoptées par les étudiants, Vermetten, Vermunt et Lodewijks (2002) soutiennent que les perceptions des étudiants relativement à l'environnement d'apprentissage, lequel comprend selon eux les approches de l'enseignement et la perception qu'ont les étudiants de l'enseignement, vont influencer leur choix et parfois même diminuer l'impact souhaité de certaines mesures éducatives. Les approches en profondeur sont ainsi liées à la perception des étudiants de la pertinence des apprentissages à effectuer, alors que les approches de surface sont associées à une surcharge de travail et à une perte de sens.

Ramsden (1992) et Bradbeer (1999) soulignent que les recherches tout juste mentionnées en sont venues à distinguer les approches de l'apprentissage et les styles d'apprentissage. Les approches sont modulées par le contexte d'apprentissage (méthodes d'enseignement et d'évaluation, charge de travail), alors que les styles le seraient plutôt par les personnalités des étudiants et le savoir disciplinaire à acquérir (Cano-Garcia et Justicia, 1994). Ces auteurs précisent toutefois que la perception d'un bon enseignement reste la même, peu importe l'approche choisie.

Entwistle et Tait (1990) confirment que l'enseignement tout comme le contexte des départements ont de l'influence sur les apprentissages des étudiants. Ces conclusions font suite, entre autres, aux travaux de Marsh (1987) et de Newble et Clarke (1987), qui ont examiné la relation entre les approches de l'apprentissage et les perceptions du contexte, lequel fait référence à la fois au département comme milieu de vie, unité organisationnelle de l'université et milieu disciplinaire.

Puisque, tout compte fait, les meilleures approches de l'apprentissage sont des approches en profondeur et qu'elles deviennent les approches à favoriser par l'enseignement, il est devenu impératif de connaître la meilleure façon de les susciter, notamment par un enseignement ciblé.

Une autre voie s'est alors ouverte sur l'étude des conceptions de l'enseignement auprès des professeurs pour savoir ce qui les motivait à enseigner, ce qu'ils visaient exactement à faire par leur enseignement et pour comprendre le lien entre ces conceptions et l'acte d'enseignement qui induirait ou non une approche de l'apprentissage « en profondeur ». La question demeure donc toujours en filigrane : comment améliorer les pratiques d'enseignement, élément principal de l'environnement d'apprentissage ?

Les conceptions de l'enseignement chez les professeurs : vers de multiples approches de l'enseignement

Ainsi, ce sont les recherches sur les approches de l'apprentissage qui ont mis en relief l'importance de l'environnement d'apprentissage et, surtout, l'importance anticipée des pratiques d'enseignement des professeurs comme facteur d'influence majeur dans l'apprentissage des étudiants.

Toujours dans le but de comprendre les facteurs d'amélioration de la pédagogie, et à l'image de la recherche sur les conceptions de l'apprentissage, à partir des années 1990 quelques auteurs se sont penchés sur l'étude des conceptions de l'enseignement chez les professeurs d'université (Dunkin et Precians, 1992 ; Goodyear et Hativa, 2002 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Pajares, 1992 ; Pratt, 1992 ; Trigwell et Prosser, 1994, 1996). À partir de recherches qualitatives, avec comme point d'appui de petits groupes de professeurs d'université, une première vague de recherches a permis de faire état de six catégories non hiérarchiques de conceptions, comme le rappelle Kember (1997) à la suite des travaux d'autres chercheurs (Biggs et Moores, 1993 ; Ramsden, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Prosser *et al.*, 1994).

Les professeurs interrogés dans les recherches recensées (Andrews, Garrison et Magnusson, 1996), généralement d'excellents professeurs choisis en fonction de leur potentiel à devenir des modèles dans un contexte de développement pédagogique, émettent différentes conceptions de l'enseignement. Ces professeurs enseignent donc en fonction de perspectives diversifiées : 1) diffuser l'information ; 2) transmettre le savoir et les attitudes à l'égard des savoirs dans le cadre de référence des disciplines ; 3) faciliter les compréhensions ; 4) changer la vision du monde ; 5) encourager l'apprentissage ; 6) favoriser le développement de la personne.

Une recension des écrits proposée par Kember (1997) a permis d'établir le lien entre les différentes conceptions de l'enseignement et les différentes approches de l'enseignement qui en découlent. Kember suggère de les répartir sur un continuum, alors que Hativa (2000a) affirme que les approches pédagogiques sont choisies principalement en fonction de la conception qu'ont les professeurs du bon enseignement.

Au même titre que les approches de l'apprentissage des étudiants avaient été caractérisées par la présence d'éléments de motivation et des stratégies, les approches de l'enseignement ont été analysées à partir des mêmes éléments, soit des stratégies mises en place par les professeurs, alimentées à leurs intentions (Kember, 1997). Les approches de l'enseignement (*teaching approaches*) ont d'abord été caractérisées comme un ensemble d'éléments regroupant des motivations et des stratégies (Biggs, 1987), ensuite comme une trilogie d'éléments interdépendants regroupant des actions, des intentions et des croyances dans une relation dynamique (Pratt, 1992, p. 206) et, finalement, comme un duo de stratégies et d'intentions reliées logiquement (Trigwell et Prosser, 1994).

Hativa et Birenbaum (2000) rappellent qu'il est possible de cerner les approches de l'enseignement uniquement sur la base d'observations, mais qu'il est préférable d'ajouter les intentions et les stratégies des professeurs et de comprendre le lien qui les relie. Les approches de l'enseignement peuvent être orientées principalement en fonction de l'action du professeur et viser la simple transmission du contenu. Elles peuvent également être orientées en fonction des élèves et viser plutôt l'activation du processus d'apprentissage. Le continuum non polarisé, établi par Kember (1997), et allant de l'une à l'autre des conceptions, permet de déterminer en parallèle le degré de responsabilité de l'apprentissage associé à chacune des approches de l'enseignement. Cette responsabilité peut être remise presque totalement à l'étudiant et être alors associée aux conceptions favorisant le processus de l'apprentissage, ce qui s'oppose à une prise en charge par le professeur, ce qui est dans ce cas associé aux conceptions de transmission du contenu. Kember a le mérite d'avoir bien détaillé les éléments qui composent les approches de l'enseignement. Ainsi, qu'elles soient centrées *contenu* ou centrées *apprentissage*, les approches seront marquées par différents éléments. Parmi ceux-ci, la motivation du professeur les sous-tend, et différentes stratégies déployées selon l'une ou l'autre des conceptions portées modulent en quelque sorte cinq dimensions en jeu : les techniques d'enseignement, le type de lien établi avec les étudiants, le type d'évaluation, les caractéristiques étudiantes connues ou pas, les sources du savoir d'expérience des professeurs. Le tableau 2 synthétise ces dimensions.

Tableau 2

Éléments composant les approches de l'enseignement

Conceptions et approches de l'enseignement	
Centré contenu	**Centré apprentissage**
Motivation	
Privilégie la motivation extrinsèque (examens, notes, etc.).	Conçoit son rôle comme catalyseur de motivation intrinsèque.
Stratégie	
Fournit notes, exemples et références.	Incite à construire et à découvrir le savoir.
Techniques d'enseignement	
S'adresse à la classe.	Entre en relation pédagogique personnelle et vocationnelle.
Lien (focus)	
Propose souvent des tests et des jeux-questionnaires.	Donne des devoirs flexibles avec choix.
Évaluation	
Utilise la redondance ou porte attention aux faiblesses des étudiants.	Tente de remédier aux faiblesses.
Caractéristiques étudiantes	
Donne des exemples de sa propre expérience.	Utilise et respecte l'expérience de l'étudiant.
Source du savoir d'expérience	

Le modèle de Kember et Kwan (2000)

Pour relier environnement d'apprentissage et environnement d'enseignement

Les facteurs qui influencent les approches de l'enseignement prennent toute leur importance lorsqu'on suit la logique suivant laquelle ces approches influent sur les approches de l'apprentissage qui, à leur tour, auront un effet sur la qualité et la quantité des apprentissages. À ce sujet, il nous a été possible d'apprécier le modèle de Kember et Kwan (2000) où est esquissée une chaîne de corrélations entre les différents facteurs.

Ce modèle a été dessiné alors que ces chercheurs australiens travaillaient à mieux comprendre le lien entre approches de l'enseignement et conceptions d'un bon enseignement (Ramsden, 1992). Hors de la double relation tripartite entre conceptions de l'apprentissage-enseignement,

approches de l'apprentissage-enseignement et gains d'apprentissage des étudiants, ce modèle offre une perspective plus large des facteurs d'influence sur les approches de l'enseignement, allant au-delà de la simple influence des conceptions des professeurs sur leurs pratiques.

En général, les modèles de l'enseignement supérieur traitent peu des facteurs d'influence sur la relation enseignement-apprentissage et ont souvent la particularité de prendre uniquement en considération la perspective univoque du professeur et de son enseignement (Ramsden, 1992; Romainville, 1998; Langevin, 2002). Ainsi, dans un modèle développemental, Ramsden (1992) stipule que dans l'enseignement supérieur, le professeur passe du stade 1, transmission efficace de l'information, au stade 2, organisation de l'activité des étudiants en vue de développer des habiletés, et au stade 3, qui vise à rendre l'apprentissage possible. Pour sa part, Kugel (1993), dans une recherche portant sur la manière dont les professeurs développent un modèle d'enseignement, rapporte que ces derniers suivent un processus en cinq étapes qui reflètent leurs préoccupations. Ils se questionnent sur leur rôle en classe, puis ils passent à leur compréhension du sujet, ensuite ils s'intéressent aux habiletés des étudiants à intégrer leur contenu, puis à l'aide à leur apporter afin qu'ils puissent utiliser leurs savoirs acquis et, finalement, ils réfléchissent aux façons de promouvoir un apprentissage autonome.

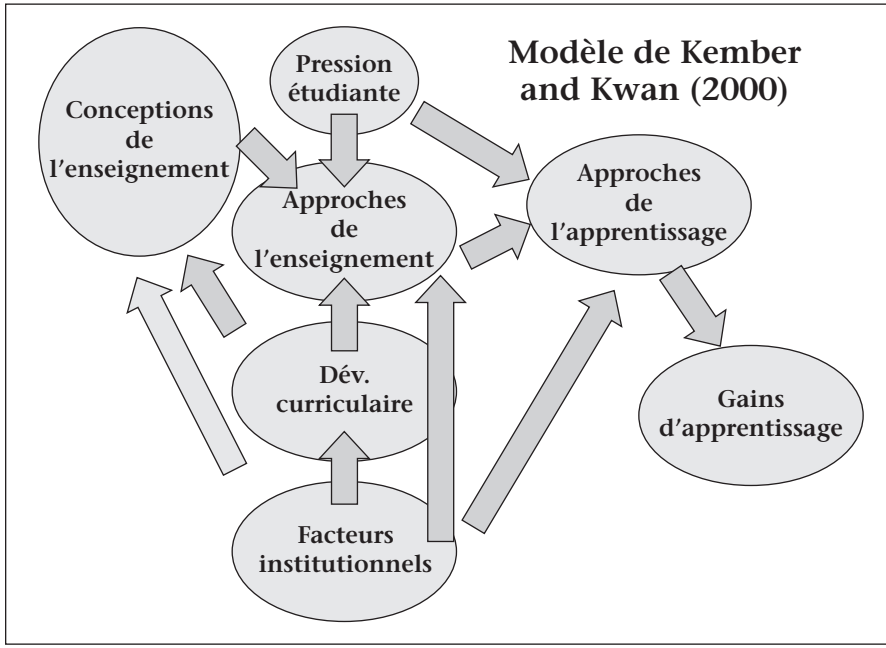
À cet égard, le modèle de Kember et Kwan offre certains points d'intérêt. En plus d'avoir le mérite de synthétiser les résultats de la recherche sur les conceptions et sur leur influence dans le contexte d'enseignement-apprentissage, ce modèle rend compte de l'environnement d'enseignement et des différentes dimensions de cet environnement, notamment l'influence multifactorielle sur le choix des approches. Il met en jeu des influences de type institutionnel, liées au développement curriculaire et aux pressions provenant des étudiants, tout en incluant l'influence des conceptions de l'enseignement sur le choix des approches d'enseignement. Ce modèle fait également place à la présence combinée des conceptions de l'enseignement et des conceptions de l'apprentissage, replaçant l'enseignement dans une dynamique enseignement-apprentissage qui répond ainsi aux exigences du développement curriculaire et pédagogique. Il permet ainsi d'élargir la perspective, bien au-delà de la stricte relation professeur-étudiants, dans le contexte de la classe.

L'idée de vouloir changer uniquement les conceptions des professeurs au regard de l'enseignement apparaît maintenant quelque peu réductrice. Le modèle de Kember et Kwan (2000) apporte d'ailleurs un éclairage intéressant aux travaux de Murray et MacDonald (1997). Ceux-ci soutiennent que, bien que certains professeurs aient des conceptions de l'enseignement

qui devraient normalement présider au choix d'approches qui favorisent l'apprentissage en profondeur, ils avouent avoir des pratiques différentes qui seraient plutôt liées à une conception de transmission d'information, elle-même induisant des approches de l'apprentissage « en surface ». L'environnement d'enseignement semble ici le premier en cause, car il expliquerait la cohabitation entre des conceptions de l'enseignement qui induiraient des approches justifiées par des conceptions assez différentes les unes des autres. L'influence de l'environnement expliquerait donc surtout un certain décalage entre pratiques d'enseignement déclarées et pratiques réelles. Cet état de fait reprend la distinction, soulignée par Argyris (1993), entre théories évoquées (*spoused theories*) et théories actualisées (*theories in action*). Le contexte d'enseignement devient donc une piste porteuse, car il entraîne des modulations dans les approches. Le tableau 3 illustre ce modèle de Kember et Kwan.

Tableau 3

Facteurs influant sur les approches de l'enseignement selon le modèle de Kember et Kwan (2000)



Quelques ouvertures laissées par le modèle de Kember et Kwan (2000)

Malgré les forces indéniables de ce modèle, il a été possible de déceler l'absence de certains facteurs pourtant déjà pris en compte dans d'autres sphères de la littérature sur l'enseignement supérieur, et de dégager de nouvelles pistes de réflexion. Ainsi, en ce qui concerne notre problématique qui est de comprendre l'influence des conceptions sur les pratiques dans un contexte multidisciplinaire, le modèle de Kember et Kwan tient pour acquis l'influence des conceptions sur les approches de l'apprentissage. Les pressions étudiantes ne sont pas tout à fait définies, pouvant aller de pressions administratives à des pressions exercées en classe.

Par ailleurs, ce modèle fait évoluer les influences dans le sens des conceptions vers les approches dans une relation univoque avec, comme point de départ, les conceptions des professeurs quant à l'enseignement et, comme point d'arrivée, les étudiants et leurs gains en apprentissage. À notre avis, cette relation univoque serait à nuancer. La présence de conceptions opposées chez un même professeur pourrait s'expliquer par la notion d'environnement d'enseignement proposée par le modèle. Par ailleurs, le conflit potentiel entre les conceptions des professeurs et celles des étudiants qui a déjà été soulevé par Frenay *et al.* (1998) est remarquablement absent, alors que les professeurs et les étudiants sont pourtant vus ici comme acteurs principaux de la relation enseignement-apprentissage. Or, ainsi que Entwistle et Walker (2000) l'envisagent, le développement des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, à la fois chez les étudiants et les professeurs, se réalise en parallèle.

Le modèle de Kember et Kwan ne fait aucune place à l'influence des médias sur les approches de l'enseignement et de l'apprentissage ni à celle des contextes disciplinaires sur les deux types d'approches.

Au-delà des conceptions : vers le développement de stratégies d'enseignement efficaces

L'intérêt des études sur les conceptions a été de mettre en relief le fait que les professeurs ont nettement besoin de formation pédagogique et, plus précisément, le fait qu'ils ont besoin d'une meilleure connaissance de certains aspects particuliers de leur enseignement. Ces aspects concernent les conceptions qui sous-tendent leur pratique, celles des étudiants au regard de leur propre apprentissage ou une meilleure connaissance de l'environnement dans lequel la relation enseignement-apprentissage prend place.

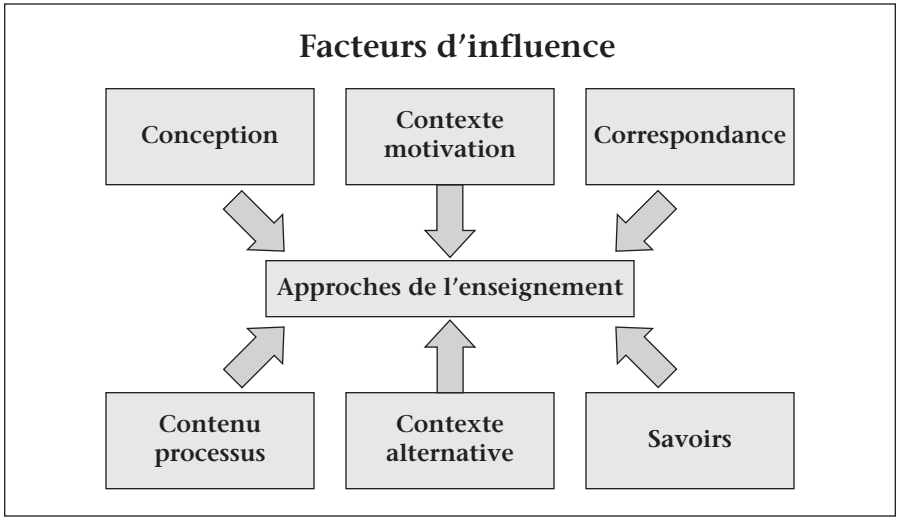
Le modèle de Kember et Kwan (2000) constitue une perspective choisie en matière de développement pédagogique, soit celle du changement de conceptions. Toutefois, une faiblesse méthodologique le caractérise puisqu'il repose sur des typologies développées à partir de petits échantillons de professeurs jugés excellents et qui, en principe, n'ont pas besoin d'améliorer leurs stratégies. Ce constat ne doit justement pas occulter le fait que le but des recherches sur les conceptions de l'enseignement est d'améliorer la pratique enseignante et de favoriser l'apprentissage chez les étudiants par le réel développement de nouvelles stratégies d'enseignement.

Hativa (2000; Hativa et Birembaum, 2000) postule que, pour réaliser ce développement, il faut combiner une meilleure connaissance des relations entre savoirs, croyances, conceptions, intention, action dans l'acte d'enseigner en relation avec un trio, qu'elle juge inséparable, composé de l'enseignement, de l'apprentissage et des étudiants. Dans une autre étude, Hativa (2000) indiquait que les facteurs de changement sont de l'ordre du changement des techniques pédagogiques (approches de l'enseignement), des caractéristiques personnelles et des croyances à propos de l'enseignement et des étudiants. Elle signalait également que le manque de connaissances des réalités étudiantes peut même faire en sorte que le professeur se désintéresse des étudiants. De plus, le manque d'élan vers l'autoformation chez les professeurs constitue aussi un autre frein à l'amélioration de l'enseignement. À cela s'ajoute l'incapacité de transférer les connaissances pédagogiques dans des stratégies d'enseignement.

Les stratégies d'enseignement à favoriser étaient déjà décrites dans les travaux de Saroyan et Snell (1997) et s'adressaient à des aspects primordiaux de l'enseignement qui s'étaient révélés les plus porteurs dans l'apprentissage des étudiants. Il s'agissait de la clarté, de l'organisation et de la communication, mais également de la communication des apprentissages attendus. Le tableau 4 résume les facteurs d'influence sur les approches de l'enseignement.

Tableau 4

Facteurs d'influence sur les approches de l'enseignement



La pratique réflexive

Pour combler le fossé entre la théorie et la pratique, entre les conceptions qui se chevauchent et les pratiques décalées (Murray et McDonald, 1997), quelques auteurs ont ouvert des pistes de travail autour de la pratique réflexive et de son intégration au développement pédagogique.

Donnay et Romainville (1996) ont proposé d'aider le professeur d'université à gérer toutes les dimensions de son *soi* (privé, public, institutionnel de fonction, social) pour qu'il parvienne à faire la part des choses et arrive à faire la distinction entre ses actes, sa personne et les effets de ses actes. Cette prise de conscience pourrait l'aider à évoluer et à prendre en charge le changement dans ses pratiques d'enseignement. Dans le même sens, Roche et Marsh (2000) se réfèrent aux recherches sur l'efficacité de l'enseignement et le concept de soi chez les professeurs et proposent de les instrumentaliser afin qu'ils puissent relier leur enseignement aux résultats d'évaluation des étudiants, résultats qui constituent souvent la seule source de rétroaction et, dans bien des cas, de soutien pédagogique. Ces façons de considérer la situation des professeurs tablent principalement sur une meilleure connaissance de facteurs plutôt psychologiques ou motivationnels. D'ailleurs, Entwistle et Walker (2000) encouragent aussi la pratique

réflexive, car elle peut amener les professeurs à avoir une meilleure connaissance de leur propre apprentissage comme de celui de leurs étudiants, ce qui leur permettrait de mieux les arrimer l'un à l'autre (Kekäle, 1999).

La pratique réflexive prend également place au cœur des propositions de McAlpine et Weston (2000). Il s'agit d'instaurer la réflexion comme mécanisme ou processus métacognitif propre à transformer l'expérience et les connaissances qui en découlent en un savoir sur l'enseignement que le professeur peut réutiliser pour améliorer ses pratiques. Évidemment, une formation en conséquence doit être proposée.

Cette pratique réflexive peut précéder la formation pédagogique, mais elle peut également offrir aux professeurs l'occasion de transformer leur réflexion en recherche rigoureuse. Peu importe leur appartenance disciplinaire, les professeurs « réflexifs » peuvent s'engager dans un « *scholarship of teaching* » (Boyer, 1990 ; Hutchings et Lee, 1999 ; Quinlan, 1994), où la pratique réflexive alimente une pratique de recherche de type scientifique susceptible non seulement d'éclairer ceux qui la mènent et d'en faire profiter les collègues, mais aussi de valoriser l'enseignement dans un contexte institutionnel.

Les types de connaissances à acquérir

Dans le contexte de développement pédagogique misant sur la pratique réflexive, plusieurs auteurs se sont penchés sur le type de connaissances que les professeurs devaient acquérir pour mener à bien leur enseignement. Ces connaissances sont de divers types : connaissances des étudiants comme groupe et comme individus (McAlpine et Weston, 2000 ; Hativa, 2000 ; Hativa et Birenbaum, 2000 ; Entwistle et Walker, 2000) ou comme apprenants. La connaissance des étudiants signifie de savoir comment ils doivent être aidés selon leur approche de l'apprentissage telle qu'elle est perçue par les professeurs (Martin *et al*., 2000). De plus, la connaissance de la correspondance entre styles d'apprentissage et préférences des étudiants au regard des moyens d'enseignement est proposée par Hativa (2000 ; Hativa et Birenbaum, 2000).

Au-delà d'une meilleure connaissance des étudiants par leurs professeurs, l'influence des différents types de savoirs sur la pratique des professeurs (savoirs d'expérience, savoirs disciplinaires, etc.) a été soulevée par Van Driel, Beijaard et Verloop (2001). L'importance des savoirs disciplinaires s'impose, alors que la variation dans le contenu de l'enseignement, ou « ce que les étudiants doivent apprendre » (Martin *et al.*, 2000), prend place parmi les connaissances qui orientent le choix des approches d'enseignement. Entwistle et Walker (2000) proposent de favoriser le développement

d'une conscience accrue («*strategic alertness*») de la nature de la discipline, de l'enseignement de cette discipline et de l'apprentissage des étudiants dans cette discipline. Les disciplines deviennent non seulement un contexte institutionnel d'apprentissage ou d'enseignement, où peuvent correspondre ou non des conceptions de l'enseignement et des choix d'approches, mais induisent en outre un certain rapport au savoir et à sa structuration (Donald, 1995, 2002).

Ainsi, parmi tous les facteurs contextuels d'influence présentés par le modèle de Kember et Kwan, la différence disciplinaire, qui n'est pas très bien définie, offre une piste de réflexion intéressante. Au même titre que les autres facteurs, la discipline de spécialisation influe sur la motivation des professeurs et sur leur choix d'approches, tout comme sur la correspondance entre leurs conceptions et les pratiques d'enseignement ou, finalement, sur le choix d'approches alternatives (Entwistle et Walker, 2000).

Au cœur des facteurs d'influence : la question des disciplines

Comme nous avons pu le constater à l'étude du modèle de Kember et Kwan, le lien entre les conceptions de l'enseignement des professeurs et leur façon d'approcher l'enseignement apparaît imbriqué dans une série de facteurs contextuels. Le modèle fait ressortir le lien entre conceptions et pratiques et entre contextes et pratiques, car, selon ses auteurs, les facteurs d'influence sur les pratiques sont de deux types : des éléments stables (les conceptions) et des éléments plus instables (le contexte). Ces facteurs moins stables sont donc institutionnels (administration, groupes, locaux, disponibilité d'assistants, etc.), curriculaires, liés aux étudiants et à leur façon d'apprendre.

En revenant à la piste proposée de l'influence départementale, il nous apparaît important de l'explorer quelque peu et de nous attarder sur le lien entre disciplines et approches de l'enseignement. Ce faisant, nous pouvons aller au-delà de l'influence strictement curriculaire qui correspond à une certaine idée du développement pédagogique des dernières années. Cette extrapolation procède du fait que les départements universitaires sont bien souvent disciplinaires et que les pratiques d'enseignement différenciées sont déjà abordées dans la littérature (Alexander *et al.*, 1997 ; Barnes, 2001 ; Biglan, 1973 ; Braxton, 1995 ; Braxton et Hargens, 1996 ; Cashin et Downey, 1995 ; Entwistle et Tait, 1990 ; Hativa et Marincovich, 1995 ; Li, Long et Simpson, 1999 ; Toma, 1997 ; Thomson Klein, 1999 ; etc.), tandis que les recherches sur les conceptions de l'enseignement tout comme celles portant sur les concep-

tions de l'apprentissage abordent les différents aspects de l'influence disciplinaire sur les pratiques d'enseignement. Chaque conception constituerait donc un amalgame complexe d'influences issues de l'expérience étudiante antérieure soumise à l'esprit d'un département et d'une institution, à des conventions admises dans une discipline et à la nature même de celle-ci.

Les études recensées nous ont permis de retracer le début de la réflexion sur l'appartenance disciplinaire, alors que la discipline est perçue comme un contexte d'étude ayant une influence sur les conceptions ou de pratiques d'enseignement ou d'apprentissage. Les disciplines peuvent correspondre à un environnement de pratique curriculaire, à un environnement de pratique d'enseignement, mais elles sont également le lieu de pratiques culturelles d'enseignement, d'apprentissage et de rapport épistémologique au savoir.

Les disciplines et les conceptions

Les écrits concernant les conceptions des professeurs et les pratiques d'enseignement (Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992; Kugel, 1993; Bruce et Gerber, 1995) ont traité des différences disciplinaires comme d'un aspect mineur. Par exemple, Murray et Renaud (1995) notent des différences disciplinaires vues sous l'angle des comportements en classe, mais ne mentionnent aucune différence dans ce qui fait un professeur efficace selon la perception des étudiants.

Pike et Killian (2001), s'appuyant sur les travaux d'un grand nombre de chercheurs (Berdie, 1967; Feldman, Smart et Etherington, 1999; Gamson, 1966; Pascarella et Terenzini, 1991; Paulsen et Wells, 1998; Vreeland et Bidwell, 1966; Weidman, 1979; Ylanne, 1996; etc.) rappellent que selon Smart et Etherington (1995) les disciplines scientifiques peuvent être considérées comme des sous-environnements au sein desquels les professeurs, tout comme les étudiants, ont des orientations pédagogiques, des attentes et des perceptions, et qu'elles peuvent différer grandement entre elles.

À partir d'une recension des études portant sur l'apprentissage des étudiants dans différentes disciplines, Entwistle et Tait (1995) concluaient au développement de façons distinctives d'apprendre. Les différences disciplinaires sont étudiées surtout sous l'angle des gains d'apprentissage, des styles d'apprentissage ou des approches de l'apprentissage, comme en témoignent les travaux de Hativa (1998) qui soutient que certains styles d'apprentissage s'accommodent mieux que d'autres à certaines disciplines, et que cette accommodation peut être progressive en cours d'études. Certains programmes comptent même sur cette variété de styles d'apprentissage pour faire du développement curriculaire. Bref, l'environnement d'appren-

tissage, et surtout la perception de ce dernier, influence les résultats de l'apprentissage. Les différences disciplinaires doivent donc s'appuyer sur un modèle solide de l'apprentissage des étudiants. Li *et al.* (1999) confirment le fait que les résultats des apprentissages sont différenciés selon les disciplines, et Donald (1995, 2002) souligne la nécessité de faire la distinction entre les conceptions de certaines habiletés à développer dans une discipline donnée, et la perception que les étudiants ont des exigences relativement à ces habiletés (Eklund-Myrskod, 1998).

Les étudiants ont également des préférences dans les méthodes d'enseignement selon leur appartenance disciplinaire (Entwistle et Tait, 1995). Hativa et Marincovich (1995) ont relevé l'adéquation entre certaines approches de l'apprentissage et certaines disciplines. Toutefois, Hativa (1998) a par la suite rappelé que les efforts investis jusqu'à présent dans des recherches sur les perceptions et les croyances des professeurs concernant l'apprentissage des étudiants sont plutôt limités et qu'il s'agit donc d'examiner ces mêmes aspects auprès des professeurs de plusieurs disciplines. Nous sommes alors devant la question suivante : comment l'appartenance disciplinaire influence-t-elle le choix des approches de l'enseignement chez les professeurs et leurs conceptions mêmes ?

Il faut dire que certains auteurs soulignent la forte imbrication de l'évolution des professeurs dans leur discipline. Ces derniers se voient avant tout comme des spécialistes disciplinaires (Becher, 1989 ; Hativa, 2000 ; Hativa et Birenbaum, 2000) et ils choisissent leur approche de l'enseignement en fonction de leur perception de ce que les étudiants doivent apprendre (Feldman *et al.*, 1999 ; Martin *et al.* 2000 ; Smart et Etherington, 1995 ; Pike et Killian, 2001).

En effet, Martin *et al.* (2000) ainsi que Ramsden, Prosser et Trigwell considèrent que les approches de l'enseignement sont directement liées à leur objet d'étude. Ces auteurs constatent que certains étudiants apprennent différemment selon les professeurs qui leur enseignent. Ces derniers ont différentes intentions au regard de l'apprentissage de leurs étudiants, c'est-à-dire que ce qu'ils jugent nécessaire de faire apprendre à leurs étudiants devient leur objet d'étude. Cet objet est lié à leur perception de la façon dont les étudiants apprennent et surtout à leur perception de la manière dont ils pourraient être aidés à apprendre. Enfin, les professeurs qui se concentrent sur l'enseignement d'un objet particulier dans un contexte particulier sont mieux en mesure de faire concorder leurs intentions et leurs stratégies. Pour cela, le contexte d'enseignement et le contexte d'apprentissage doivent être clairement définis, incluant la couleur disciplinaire. L'objet d'étude devient ainsi plus important à étudier que la stratégie d'enseignement quand il s'agit de de chercher à améliorer la

qualité de l'enseignement et à accroître les gains en apprentissage. Dans ce contexte, la formation pédagogique ne devient plus uniquement une question de maîtrise de certaines techniques ou de reconsidération des conceptions et des approches des professeurs à l'enseignement, mais elle évolue plutôt vers une prise en considération et une réaffirmation de la conception qu'ont les professeurs de la nature de ce qu'ils veulent que leurs étudiants apprennent. La connexion entre les objets d'étude et les approches de l'enseignement apparaît ainsi possible à réaliser.

À ce propos, les disciplines sont aussi des épistémologies qui induisent des rapports au savoir qui sont différenciés chez les étudiants (Paulsen et Wells, 1998) et des processus de production et de validation du savoir chez les professeurs (Assiter, 1994; Donald, 1995, 2002) qui considèrent les savoirs disciplinaires comme des types de savoirs qu'ils doivent avoir acquis. Entwistle insiste d'ailleurs sur la nécessaire conscience de l'apprentissage des étudiants et des professeurs, et sur la relation que cette double conscience entretient avec la discipline (Entwistle et Walker, 2000). Les préférences de styles d'apprentissage et d'enseignement dictés par les environnements d'enseignement seront donc déterminées tant par les cultures départementales que par les cultures disciplinaires qui établissent un certain rapport au savoir.

Les savoirs disciplinaires semblent trouver leur place dans la sphère de développement des savoirs mobilisés par les professeurs aux côtés des savoirs sur l'apprentissage des étudiants et des savoirs sur l'apprentissage des professeurs eux-mêmes, sans compter les savoirs pédagogiques. Ils accompagnent également l'évolution des capacités d'apprentissage des étudiants. À ce sujet, des recherches comparatives ont été publiées, mais nous ne pouvons nous y attarder dans le cadre du présent texte.

Il semble donc que le manque de connaissances des professeurs au sujet des divers éléments du modèle d'enseignement et d'apprentissage (Hativa, 1993, 1995, 1997, 1998) ne soit pas relié au contenu, mais bien à la pédagogie (Hativa, 2000; Hativa et Birenbaum, 2000). Un *bon prof* reste un *bon prof*, peu importe la discipline, alors que la perception d'un bon professeur ne diffère pas d'une discipline à l'autre (Murray et Renaud, 1995). Mais, comme le laissait entendre Pratt, les décisions d'ordre pédagogique sont liées aux façons d'envisager l'enseignement, l'apprentissage et la connaissance, soit la discipline dans laquelle le professeur est spécialisé : « *The practice of teaching is govern by thought. We make decisions and follow routines based on our interpretation of events and understanding of what it means to "learn", to "teach", to "know"* » (1992, p. 204).

Les perspectives de la recherche

Si les approches de l'enseignement et de l'apprentissage sont dépendantes de leur contexte et si l'aspect disciplinaire du contexte apporte, comme nous l'avons vu, un éclairage particulier sur ce tandem, les questions suivantes demeurent.

- Qu'en est-il de la réelle influence des disciplines ?
- Comment les environnements disciplinaires influencent-ils les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que l'adoption d'approches qui favorisent l'apprentissage en profondeur ?
- Comment prendre cette influence disciplinaire en considération dans les formations pédagogiques ?

Ces questions restent en suspens, bien sûr, et elles nécessiteront encore bien des études. Toutefois, elles ne doivent pas faire oublier l'influence énorme des autres éléments présents dans la situation pédagogique, soit les conceptions des protagonistes et leurs approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

Conclusion

Les limites de l'étude

Toute étude recèle certaines limites et celle-ci ne fait pas exception. Ainsi, le nombre de bases de données consultées pour effectuer cette recension d'écrits, le nombre restreint d'articles disponibles, principalement anglophones, tout comme le fait que le domaine d'étude est en émergence s'ajoutent au fait que les différences de définitions et de méthodologies, rendant les recherches difficilement comparables, ont favorisé l'éclatement et nécessitent *de facto* un approfondissement sur les thèmes privilégiés dans notre étude.

Ce que nous retenons

L'enseignement à l'université constitue une réalité complexe et le fait de rendre explicites les liens entre les conceptions et les pratiques permet de l'améliorer ainsi que son corollaire, l'apprentissage. Bien souvent, les recherches sur l'enseignement supérieur, à l'instar de celles réalisées au primaire et au secondaire, ont révélé un décalage entre les pratiques déclarées et les

pratiques réelles. Ce constat vient appuyer l'importance de s'attarder sur le lien entre conceptions et pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour assurer l'impact effectif de toute formation pédagogique.

Cette recension des écrits a permis de mettre en relief diverses relations entre conceptions et pratiques. Au-delà du problème des définitions des conceptions qui varient selon les auteurs, il apparaît clair que les présupposés individuels doivent être pris en considération afin de moduler des approches de l'enseignement et de l'apprentissage qui puissent induire des apprentissages de meilleure qualité.

Nous avons donc refait le chemin de l'évolution des recherches sur les conceptions et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui nous a permis de découvrir une série de relations. D'abord, entre les conceptions de l'apprentissage des étudiants qui induisent des approches à l'apprentissage « en surface » ou « en profondeur », ces dernières apportant de meilleurs résultats d'apprentissage puisqu'elles misent sur la création du sens. Ensuite, suivant une logique similaire, les conceptions de l'enseignement ont révélé leur influence sur les approches de l'enseignement, devenant ainsi l'élément essentiel du contexte d'apprentissage et très certainement un élément à comprendre et à améliorer. Mais, comme dans le cas du lien entre conceptions et pratiques d'apprentissage, le contexte d'enseignement comprend plusieurs facteurs d'influence qu'il devient nécessaire de prendre en considération dans tout développement pédagogique.

Grâce au modèle de Kember et Kwan (2000), nous avons pu rassembler quelques-uns de ces facteurs d'influence, facteurs liés aux conceptions de l'enseignement, aux étudiants, à l'institution et au développement curriculaire. Parmi les facteurs institutionnels, l'aspect disciplinaire reste à examiner.

Cette recension des écrits aura permis de constater combien il est important d'examiner les conceptions des principaux acteurs de la situation pédagogique et du contexte dans lequel ils évoluent quand il s'agit de vouloir changer des pratiques. Les modèles en vigueur actuellement dans la formation des professeurs et l'organisation des centres universitaires qui la conçoivent illustrent très bien cette importante prise en compte, ainsi que l'expose le prochain chapitre.

Références

Alexander, P.A., Murphy, P.K., Woods, B.S., Duhon, K.E. et Parker, D. (1997). « College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest and strategy use : A study of domain learning ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, p. 125-146.

Andrews, J., Garrison, D.R. et Magnusson, K. (1996). « The teaching and learning transaction in higher education : A study of excellent professors and their students ». *Teaching in Higher Education*, vol. 11, nº 1, p. 81-103.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action*. San Francisco : Jossey-Bass.

Assiter, A. (1994). « Skills and knowledges : Epistemological models underpinning different approaches to teaching and learning ». *Reflections on Higher Education*, vol. 7, p. 110-123.

Barnes, L.L.B. (2001). « Effects of academic discipline and teaching goals in predicting grading beliefs among undergraduate teaching faculty ». *Research in Higher Education*, vol. 42, nº 4, p. 455-467.

Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories : Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes : SRHE and Open University Press.

Berdie, R.F. (1967). « A university is a many-faceted thing ». *Personnel and Guidance Journal*, vol. 45, p. 768-775.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. et Moores, P. (1993). *The Process of Learning*. Sydney : Prentice Hall.

Biglan, A. (1973). « The characteristics of subject matter in different academic areas ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, nº 3, p. 195-203.

Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bradbeer, J. (1999). « Barriers to interdisciplinarity : Disciplinary discourses and student learning ». *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 23, nº 3, p. 381-396.

Braxton, J.M. (1995). « Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education ». Dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64 (*Disciplinary Differences in Teaching and Learning : Implications for Practice*). San Francisco : Jossey-Bass, p. 59-64.

Braxton, J.M. et Hargens, L.L. (1996). « Variation among academic disciplines : Analytical frameworks and research ». Dans J.C. Smart (dir.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, vol. 2, p. 1-46. New York, Agathon.

Bruce, C. et Gerber, R. (1995). « Towards university teachers' conceptions of student learning ». *Higher Education*, vol. 29, nº 4, p. 443-458.

Calderhead, J. et Robson, M. (1996). « Images of teaching : Student-teachers' early conceptions of classroom practice ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, nº 1, p. 1-8.

Cano-Garcia, F. et Justicia, F. (1994). « Learning strategies, styles and approaches : An analysis of their interrelationships ». *Higher Education*, vol. 27, p. 239-260.

Cashin, W.E. et Downey, R.G. (1995). « Disciplinary differences in what is taught and in students' perceptions of what they learn and how they are taught ». Dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64 (*Disciplinary Differences in Teaching and Learning : Implications for Practice*). San Francisco : Jossey-Bass, p. 81-92.

Donald, J. (1995) « Disciplinary differences in knowledge validation ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64, p. 7-17.

Donald, J. (2002). *Learning to Think. Disciplinary Differences*. San Francisco : Jossey-Bass.

Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles : DeBoeck.

Dunkin, M.J. et Precians, R.P. (1992). « Award-winning university teachers' concepts of teaching ». *Higher Education*, vol. 24, p. 483-502.

Eklund-Myrskod, G. (1998). « Student's conceptions of learning in different educational contexts ». *Higher Education*, vol. 35, p. 299-316.

Entwistle, N. et Tait, H. (1990). « Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments ». *Higher Education*, vol. 19, p. 169-194.

Entwistle, N. et Tait, H. (1995). « Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64, p. 93-103.

Entwistle, N. et Walker, P. (2000). « Strategic alertness and expanded awarness within sophisticated conceptions of teaching ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 335-361.

Feldman, K.A., Smart, J.C. et Etherington, C.A. (1999). « Major field and person-environment fit : Using Holland's theory to study change and stability of college students ». *Journal of Higher Education,* vol. 70, nº 6, p. 642-669.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : DeBoeck.

Fry, H., Ketteridge, S. et Marshall, S. (1999). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. Londres : Kogan Page.

Gamson, W.A. (1966). « Rancorous conflict in community politics ». *American Sociological Review*, vol. 31, p. 71-81.

Goodyear, P. et Hativa, N. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht (Pays-Bas) : Kluwer Academic.

Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Montréal, Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat inédite.

Hativa, N. (1993). « Attitudes towards instruction of faculty in mathematics and the physical sciences : Discipline and situation specific teaching patterns ». *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, vol. 24, nº 4, p. 579-593.

Hativa, N. (1995). «The Department-wide approach to improving faculty instruction in higher education : A qualitative evaluation ». *Research in Higher Education,* vol. 364, nº 4, p. 377-413.

Hativa, N. (1997). « Teaching in a research university : Professors' conceptions, practices and disciplinary differences ». Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Hativa, N. (1998). « Lack of clarity in university teaching : A case study ». *Higher Education*, vol. 36, nº 3, p. 353-381.

Hativa, N. (2000). « Becoming a better teacher : A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 491-523.

Hativa, N. et Birenbaum, M. (2000). « Who prefer what ? Disciplinary differences in students preferred approaches to teaching and learning styles ». *Research in Higher Education*, vol. 41, nº 2, p. 209-236.

Hativa, N. et Marincovich, M. (1995). « Disciplinary differences in teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64. San Francisco : Jossey-Bass.

Hutchings, P. et Lee, S. (1999). « The scholarship of teaching : New elaborations, new developments ». *Change*, septembre-octobre, p. 11-15.

Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). « Telling half of the story : A critical review of research on the teaching. Beliefs and practices of university academics ». *Review of Educational Research*, vol. 72, nº 2, été, p. 177-228.

Kekäle, J. (1999). « "Prefered" patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures ». *Higher Education*, vol. 37, p. 217-238.

Kember, D. (1997). « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching ». *Learning and Instruction*, vol. 7, nº 3, p. 255-275.

Kember, D. et Kwan, K. (2000). « Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching ». *Instructional Science,* vol. 28, p. 469-490.

Kezar, A. (2000a). *Higher Education Trends (1999-2000) Teaching and Learning. 25-02-2002*. <www.eriche.org/trends/teaching.html>.

Kezar, A. (2000b). *Higher Education Trends (1999-2000) Faculty. 25-02-2002*. <www.eriche.org/trends/faculty.html>.

Kezar, A. (2000c). *Higher Education Trends (1999-2000) Instruction. 25-02-2002.* <www.eriche.org/trends/instruction.html>.

Kezar, A. (2002). « Higher education research at the millenium : Still trees without fruit ? ». *The Review of Higher Education*, vol. 23, nº 4, p. 443-468.

Kugel, P. (1993). « How professors develop as teachers ». *Studies in Higher Education*, vol. 18, nº 3, p. 315-328

Langevin, L. (2002). *Évolution des conceptions pédagogiques des étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement supérieur*. Québec, Actes du XXII^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.

Langevin, L. et Ménard, L. (2002). « Conceptions des étudiants, conceptions des professeurs : réflexions sur la réussite des études ». Communication au colloque sur « L'adéquation entre le profil d'apprentissage de l'étudiant et l'enseignement : facteur d'abandon ou de persévérance aux études universitaires », Québec, Université Laval, LXX^e Congrès de l'ACFAS.

Leclercq, D. (dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Hayen : Mardaga.

Li, G., Long, S. et Simpson, M.E. (1999). « Self-perceived gains in critical thinking and communication skills : Are there disciplinary differences ? ». *Research in Higher Education*, vol. 40, nº 1, p. 43-60.

Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, nº 2, p. 305-326.

Marsh, H.W. (1987). « Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research ». *International Journal of Educational Research*, vol. 11, p. 253-388.

Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. et Benjamin, J. (2000). « What university teachers teach and how they teach it ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 387-412.

Marton, F. et Saljö, R. (1976). « On qualitative differences in learning I-Outcomes and process ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, p. 4-11.

Marton, F. et Saljö, R. (1984). « Approaches to learning ». Dans F. Marton, D.J. Hounsell et N.J. Entwistle (dir.), *The Experience of Learning*. Édimbourg : Scottish Academic Press.

McAlpine, L. et Weston, C. (2000). « Reflection : Issues related to improving professors teaching and students learning ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 363-385.

McKeachie, W.J. (1992). « Good teaching makes a difference – And we know it is ». Dans R. Perry et J.C. Smart, *Effective Teaching in Higher Education : Research and Practice*. New York : Agathon Press, p. 396-408.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse et son public*. Paris : Presses universitaires de France.

Murray, H.G. et Renaud, R.D. (1995). « Disciplinary differences in classroom teaching behaviors ». Dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64 (*Disciplinary Differences in Teaching and Learning : Implications for Practice*). San Francisco : Jossey-Bass, p. 31-39.

Murray, K. et MacDonald, R. (1997). « The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice ». *Higher Education*, vol. 33, p. 331-349.

Negron-Morales, P. *et al.* (1996). « Good practices in undergraduate education from the students' and faculty's view : Consensus or disagreement ». Communication présentée au Annual Forum of the Association for Institutional Research.

Newble, D.I. et Clarke, R. (1987). « Approaches to learning in a traditional and an innovative medical school ». Dans J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck et D. Warren Piper (dir.), *Student Learning : Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes : Open University Press, p. 39-48.

Pajares, F. (1992). « Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct ». *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 3, automne, p. 307-332.

Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students : Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco : Jossey-Bass

Paulsen, B. et Wells, C.T. (1998). « Domain differences in the epistemological beliefs of college students ». *Research in Higher Education*, vol. 39, nº 4, p. 365-384.

Philippe, M.-C. *et al.* (1997). « Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? ». *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 23, nº 2, p. 309-325.

Pike, G.R. et Killian, T.S. (2001). « Reported gains in student learning : Do academic disciplines make a difference ? ». *Research in Higher Education*, vol. 42, nº 4, p. 429-454.

Pratt, D.D. (1992). « Conceptions of teaching ». *Adult Education Quarterly,* vol. 42, nº 4, p. 203-220.

Prégent, R., Fontaine, S. et Wouters, P. (1997). « Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996 ». *Res Academica*, vol. 15, nºs 1 et 2, p. 61-96.

Prosser, M., Trigwell, K. et Taylor, P. (1994). « A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching ». *Journal of Learning and Instruction*, vol. 4, 217-231.

Quinlan, K.M. (1994). « Uncovering discipline-specific interpretations of the "scholarship of teaching": Peer review and faculty perceptions of scholarly teaching ». *ASHE Annual Meeting Paper*. ED375727.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres : Routledge.

Reber, A.S. (1985). *Dictionary of Psychology*. New York : Viking.

Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer.* Bruxelles : DeBoeck.

Roche, L. et Marsh, H.W. (2000). « Multiple dimensions of university teacher self-concept : Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 439-468.

Romainville, M. (1998). « L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite… ». Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : DeBoeck, p. 100-101.

Samuelowicz, K. et Bain, J.D. (1992). « Conceptions of teaching held by academic teachers ». *Higher Education*, p. 93-111.

Saroyan, A. et Snell, L.S. (1997). «Variations in lecturing styles ». *Higher Education*, vol. 3, p. 85-104.

Smart, J.C. et Etherington, C.A. (1995). « Disciplinary and institutional differences in undergraduate education goals ». Dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 64 *(Disciplinary Differences in Teaching and Learning : Implications for Practice*). San Francisco : Jossey-Bass, p. 49-57.

Thomson Klein, J. (1999). *The Academy in Transition. Mapping Interdisciplinary Studies*. Washington : Association of American Colleges and Universities.

Toma, J.D. (1997). « Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives ». *Journal of Higher Education*, vol. 68, nº 6, p. 679-705.

Trigwell, K. et Prosser, M. (1994). « Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching ». *Higher Education*, vol. 34, p. 77-87.

Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). « Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching ». *Higher Education*, p. 77-87.

Van Driel, J.H., Beijaard, D. et Verloop, N. (2001) (1997). « Professional development and reform in science education : The role of teachers' practical knowledge ». *Journal or Research in Science Teaching*, vol. 38, nº 2, p. 137-158.

Vermetten, Y., Vermunt, J.D. et Lodewijks, H.G. (2002). « Powerful learning environments ? How university students differ in their response to instructional measures ». *Learning and Instruction*, vol. 12, nº 3, juin, p. 263-284.

Vreeland, R.S. et Bidwell, C.E. (1966). « Classifying university departments : An approach to the analysis of their effects upon undergraduates' values and attitudes ». *Sociology of Education*, vol. 39, p. 237–254.

Weidman, J.C. (1979). « Non-intellective undergraduate socialization in academic departments ». *Journal of Higher Education*, vol. 50, p. 47-62.

Ylanne, S. (1996). « Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology ». *Higher Education*, vol. 31, p. 5-24.

CHAPITRE

2

LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS

Louise Langevin
Professeure à l'Université du Québec à Montréal

La recension des écrits, effectuée surtout dans les principales banques de données informatisées anglo-saxonnes, a permis de retracer l'évolution des formations au fil des décennies, évolution qui est palpable sur les plans de l'éducation et de l'organisation. Vue sous l'angle éducatif, l'évolution de la formation permet de préciser des principes à observer, une typologie des formations, des orientations privilégiées. Vues sous l'angle organisationnel, les variations ont été nombreuses, et des questions demeurent encore aujourd'hui quant à la place et au rôle des centres de formations dans les universités.

Une trame de fond en évolution

Cette évolution s'étend sur quatre décennies d'orientations des universités, dont chacune peut être caractérisée ainsi :

- années 1970 : l'époque de la quête de l'excellence alors que les universités s'engagent dans une ère de concurrence féroce durant laquelle des chercheurs tentent de définir des critères d'excellence pour parvenir à établir un palmarès objectif des universités de plusieurs pays occidentaux. L'enseignement fait évidemment l'objet de tentatives d'évaluation ;
- années 1980 : l'imputabilité des institutions et des professeurs émerge dans le paysage universitaire et l'on assiste à un certain changement du rôle du professeur qui doit, plus que jamais, être chercheur et rapporter des subventions à son université ;
- années 1990 : durant cette décennie, l'université et les professeurs sont avant tout considérés comme des acteurs dont le rôle consiste à produire des innovations tant technologiques que pédagogiques, car l'université est la cible de nombreuses critiques qui la somment d'évoluer si elle ne veut pas perdre sa place stratégique ;
- années 2000 : cette nouvelle décennie s'ouvre sur une perspective élargie où le professeur doit remplir des rôles fort diversifiés à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université, et ce, dans la foulée des efforts de l'institution pour s'adapter aux changements sociétaux, économiques, politiques et aux multiples visages de sa clientèle.

Ces grandes tendances forment la trame de fond sur laquelle apparaissent des initiatives concernant la formation des professeurs. Elles en marquent donc l'essentiel des caractéristiques.

L'évolution des orientations n'est pas que celle des universités, elle est aussi représentée par celle des figures qui ont tour à tour émergé sur la scène universitaire. Cette histoire de figures s'échelonne sur plusieurs décennies :

- années 1960 : l'ère du chercheur, l'époque où peu de formation existe ;
- années 1970 : l'ère du professeur, celle où des pairs s'intéressent à l'enseignement de leurs pairs ;
- années 1980 : l'ère de l'expansion des rôles, celle où apparaissent les agents de développement pédagogique ;
- années 1990 : l'ère de l'apprenant, celle où les agents de développement pédagogique gagnent leurs galons (Ph. D. Éd.) et prêchent l'intérêt pour l'étudiant ;
- années 2000 : l'ère de la collaboration, celle où les centres comptent divers spécialistes (professeurs, chercheurs en éducation, agents de

développement pédagogique) qui agissent ensemble à plusieurs niveaux.

Ainsi, selon les universités et selon la présence successive des personnes initiatrices ou dûment embauchées, les formations ont évolué au fil du temps et, comme toute action éducative, elles ont été influencées par certains des courants éducatifs en vogue à chaque époque.

Émergence des centres de formation

Selon les milieux et les époques, l'organisation des centres a évolué au gré des modes, des courants en vogue et des ressources financières. Au Québec, par exemple, des centres existaient durant les années 1980, mais les restrictions budgétaires de la fin de cette décennie, ainsi qu'un certain désintérêt du milieu, ont entraîné leur disparition. Depuis quelques années, ces centres renaissent (Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke) sous la poussée des besoins d'innovation pédagogique engendrés par une situation de concurrence exacerbée entre les universités du monde occidental.

Les termes utilisés pour nommer les services de formation à l'enseignement sont éloquents à la fois pour retracer l'évolution dans le temps et pour marquer l'émergence d'initiatives dans les milieux. Ainsi, des *comités pédagogiques* existent depuis plusieurs décennies à divers niveaux. Un comité pédagogique peut être créé à l'initiative de quelques individus dans un département, parfois dans une faculté : il s'agit alors le plus souvent du produit d'un volontariat qui n'est aucunement relié aux orientations d'une université. Un comité pédagogique peut aussi être officiellement nommé et mandaté par l'administration d'une université pour planifier des actions de formation et de soutien. Dans les deux cas, le comité représente un prélude à autre chose : soit l'extinction graduelle faute de soutien tangible des initiatives, soit au contraire l'instauration d'une instance officielle qui va alors adopter un nom plus imposant. Dans la plupart des cas, le Centre de soutien pédagogique (ou de pédagogie) universitaire doit son existence à une décision de l'administration et sa mission consiste à améliorer la pédagogie dans l'institution. C'est ce scénario qui a dominé la scène universitaire des années 1970 à la fin des années 1980.

Dans les premières années de la décennie 1990, les centres d'enseignement et d'apprentissage se sont multipliés, principalement dans les universités anglo-saxonnes. On a parfois voulu y associer aide aux étudiants et aide aux professeurs mais l'influence du paradigme de l'apprentissage et

des courants éducatifs a fait se conjuguer enseignement et apprentissage exclusivement à l'intention des professeurs. Les centres ont donc porté la double identité : enseignement et apprentissage.

Depuis presque dix ans maintenant, la préoccupation pour l'appropriation des TIC par les professeurs a évolué vers une préoccupation pour l'établissement de liens entre la pédagogie et la technologie. C'est ainsi que les centres de formation sont devenus des Centres de soutien technopédagogique où les TIC sont enseignées comme des outils au service de l'enseignement, des professeurs et des étudiants.

En somme, la terminologie qui a servi à identifier les comités ou les centres pédagogiques dans les universités offre de bonnes pistes pour retracer l'évolution de la place occupée par la formation des professeurs dans les universités d'ici et d'ailleurs. Toutefois, des époques précises qui marquent l'évolution organisationnelle des centres restent difficiles à délimiter.

Évolution des tendances dans la formation

Le concept de la formation des professeurs a donc évolué au cours de ces décennies (Foley *et al.*, 2003), allant de la formation *de l'enseignant* jusqu'à viser l'éventail complet des rôles et des responsabilités des professeurs. Cette évolution du concept va du modèle dit « additif » au modèle dit « transformatif » (Angelo, 1994). Le modèle additif se caractérise par la juxtaposition d'activités, qui n'ont pas nécessairement de liens entre elles, où dominent les prescriptions de comportements. Le modèle transformatif s'inscrit dans une perspective de formation continue caractérisée par une approche socioconstructiviste et collaborative, et visant à transformer les conceptions et les pratiques. Les spécialistes de la pédagogie universitaire savent maintenant qu'améliorer l'enseignement exige davantage que le simple partage de pratiques efficaces ; cela requiert des changements dans la compréhension même qu'ont les professeurs de l'enseignement (McKenzie, 1998).

Les années 1970 : la formation à l'enseignement selon le modèle additif

Dans les pays anglo-saxons du bloc occidental où l'on offre des formations à l'enseignement, le modèle dominant est qualifié d'« additif » (Angelo, 1994), car il est caractérisé par la juxtaposition d'activités sans un suivi systématiquement collé à la pratique. On détecte ici l'influence du behaviorisme surtout, avec des objectifs d'apprentissage de comportements considérés

comme efficaces dans l'enseignement. L'enseignement est alors conçu comme une technique, ce qui est très bien exprimé par les Anglo-Saxons qui parlent d'*instructional development*.

Les années 1980 : la formation du personnel

Les technologies de l'information et de la communication font leur apparition en éducation conjointement avec l'imputabilité nouvelle des universités, qui se préoccupent alors davantage de la formation du personnel. Des services de ressources humaines émergent un peu partout. Les formations aux TIC se multiplient, de même que les formations pédagogiques. Le mentorat fait aussi son entrée dans certaines universités anglo-saxonnes, et les « conseillers pédagogiques » (*instructional developers*) commencent à se faire une place dans plusieurs universités et grandes écoles professionnelles. Le modèle dominant est encore « additif », quoiqu'il évolue vers une perspective d'ensemble au regard du personnel des universités : c'est le « *staff development* » qui domine alors.

Les années 1990 : la formation professionnelle et le modèle transformatif

Les critiques adressées aux universités suscitent des réactions, dont celle de reconsidérer le rôle des professeurs sous l'angle de l'innovation. Les courants de recherche qui s'intéressent à la cognition, à la construction des savoirs, à l'apprentissage contextualisé et à l'approche par problèmes influencent la conception des programmes de formation pédagogique. Les communautés de pratique émergent à quelques endroits et les liens se font parfois entre les technologies et la pédagogie. La formation évolue dans un sens plus large à partir des rôles diversifiés des professeurs dans l'université. L'influence du renouveau pédagogique amène les spécialistes à plaider pour un modèle « transformatif » (Angelo, 1994 ; Cranton, 1996) où la formation, conçue dans un ensemble cohérent et diversifié, vise justement à transformer les conceptions et les pratiques d'enseignement en fonction de l'apprentissage des étudiants. Ce modèle tient compte des connaissances et conceptions antérieures, favorise les échanges sociaux, insiste sur le sens à donner aux apprentissages des étudiants pour qu'ils puissent parvenir à leur intégration et à leur transfert. Il faut souligner ici que les chercheurs et les acteurs de ce renouveau sont majoritairement Anglo-Saxons, provenant principalement des États-Unis, de l'Australie, du Canada anglais et de la Grande-Bretagne, ce dernier pays ayant décrété obligatoire la formation pédagogique des professeurs d'université.

Ce modèle « transformatif », ainsi que l'a qualifié Angelo (1994), est essentiellement basé sur l'apprentissage des étudiants et sur les moyens que les professeurs peuvent prendre pour le favoriser. Il repose sur une prise de conscience de ses propres conceptions par le professeur qui le conduit à l'autoévaluation et à l'autoamélioration dans une perspective d'application de la recherche à l'enseignement. En somme, selon ce modèle, il faut centrer la formation des professeurs sur les étudiants et leur apprentissage, tout en tenant compte de la « culture profonde » du milieu, laquelle comporte des croyances bien ancrées et survalorise la recherche. Ainsi, plusieurs auteurs (Gow et Kember, 1993 ; Kember et Gow, 1994 ; Kember et McKay, 1996 ; Martin et Ramsden, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 2001) affirment qu'un programme de formation professionnelle doit envisager la question du changement de conceptions des professeurs sur l'enseignement et l'apprentissage, car il existe une forte relation entre la qualité de l'apprentissage des étudiants et les orientations d'enseignement, celles-ci allant de la transmission de connaissance à la facilitation de l'apprentissage (Martin *et al.*, 2000). C'est d'ailleurs à la lumière des théories professées qu'il faut examiner leurs conceptions (Schön, 1987).

Le « *scholarship of teaching and learning* » (SOTL) de 1990 à nos jours

En 1990, Ernest Boyer, président de la Carnegie Foundation, invite le monde de l'enseignement supérieur à reconnaître dans la définition de la carrière universitaire des professeurs un plus grand spectre d'activités que ce qui avait été traditionnellement compris jusque-là. Boyer répartit entre quatre dimensions la tâche des professeurs : la découverte, l'intégration, l'enseignement et l'engagement dans la collectivité pour que l'ensemble de la société puisse profiter des apports de la recherche. Boyer confère ainsi au professeur une responsabilité à la fois scientifique et sociale de formation et de diffusion. Pour éviter la dichotomie recherche-enseignement, il faut relier les deux, tôt dans la carrière des professeurs, et viser ce « *scholarship of teaching* » sous ses quatre formes : découverte de la connaissance ou recherche ; transformation de la connaissance ou enseignement ; intégration et synthèse de la connaissance ou publication ; application de la connaissance à des problèmes réels ou consultation. Ces quatre dimensions de la tâche constituent autant de rôles que le professeur consciencieux doit endosser.

Des phases évolutives peuvent mener au véritable « *scholarship* of *teaching and learning* » qu'il faut différencier du « *scholarship* in *teaching* ». Ce dernier terme renvoie au raffinement de son enseignement par le professeur qui réussit bien dans cette activité, à la suite de ses réflexions, de ses lectures et des formations suivies. C'est la phase de l'efficacité. Vient

ensuite la phase de l'excellence alors que le professeur est reconnu excellent lorsque les évaluations par les étudiants le prouvent, quelles que soient, d'ailleurs, les connaissances explicites de ce professeur en pédagogie. Le premier terme (doté du « *of* ») correspond à un niveau supérieur à l'autre, alors que le professeur, en plus de réussir sur le plan pédagogique avec d'excellents résultats, y réfléchit systématiquement, mène des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage dans son domaine et dans ses cours, et diffuse ses résultats dans des congrès savants ou des revues scientifiques et professionnelles (Glussick *et al.*, 1997).

Notons ici, qu'en français, le « *scholar* » est un « érudit », c'est-à-dire un expert qui conceptualise, agit, réfléchit, transmet, diffuse, applique, etc. Pour les anglophones, les professeurs sont des « *academic scholars* » ou des experts universitaires dont l'expertise s'exerce dans les quatre sphères décrites par Boyer (1990). Pourrions-nous traduire l'expression SOTL par l'« expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage » à l'université ? Bien que cette traduction soit lourde, elle a le mérite de bien exprimer ce qu'elle signifie.

Selon Boyer (1990), pour valoriser l'enseignement, nous devons en changer le statut du privé au public. Cela signifie identifier et expliciter l'expertise, rendre publique cette activité et l'évaluer. Il s'agit donc d'une sorte de continuum vers une ouverture de plus en plus large (McAlpine et Grandell, 2003) :

- du personnel : son enseignement et ses propres étudiants ;
- à la communauté environnante : les collègues du département et de la faculté ;
- jusqu'à la communauté disciplinaire et aux collègues nationaux et internationaux.

Le défi consiste à créer un discours savant sur les dimensions d'expertise (*scholarly*) de l'enseignement, c'est-à-dire sur les bases intellectuelles de la pensée et de la pratique pédagogique enracinées dans le terrain concret. Pour y parvenir, il faut établir des ponts entre l'étude des connaissances et des croyances des professeurs et l'étude des cultures, des histoires et des contextes disciplinaires et professionnels.

Le SOTL constitue en somme une avenue prometteuse pour établir le lien enseignement-recherche. Il s'agit donc d'une démarche complexe que se caractérise ainsi :

- une posture professionnelle impliquant une position théorique de découverte ;
- un mode de travail imprégné de la pratique réflexive ;

- un programme de formation dans lequel les pratiques sont documentées en fonction de besoins ou de questions émergeant d'incidents critiques ;
- des occasions et des lieux d'échange dans le cadre de la communauté de pratique ;
- une position théorique à réinvestir au moyen de la recherche-action suivie de publications.

Les années 2000 : les compétences professionnelles à développer

Dès le début de cette décennie, Shulman (2000) a relevé des lacunes dans trois dimensions liées à la formation des professeurs :

- dans la dimension professionnelle : la formation absente ou déficiente ; le modèle additif qui prévaut trop souvent et le modèle transformatif encore imparfait ; les professeurs récalcitrants au virage « enseignement » ;
- dans la dimension pragmatique : la recherche dans le domaine ; par exemple, on déplore le peu de fondements théoriques et le décalage entre pratiques déclarées et pratiques effectives d'où ressort la nécessité de comprendre les conceptions ;
- dans la dimension politique : la valorisation de l'enseignement, par les administrations universitaires, qui est encore absente ou balbutiante et où les liens avec le soutien à l'enseignement ne sont pas établis ou le sont plutôt mal.

Cette perspective critique de l'ensemble de la situation trouve une réponse partielle dans le SOTL ou dans l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'est mieux définie en une décennie d'opérationalisation. Cette expertise s'articule dans la découverte traditionnelle (recherche-action, publications axées sur l'expérience de l'enseignement), la modélisation de l'excellence (travail collaboratif avec soutien pédagogique), la documentation de la pratique réflexive individuellement ou en groupe (communauté de pratique). Dans ces trois acceptions, on constate la réconciliation entre la recherche et la pratique, entre le privé et le public comme l'a recommandé Boyer en 1990. Pour atteindre l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage, il faut passer par trois phases que Kreber et Cranton ont clairement délimitées en 2000 :

1. une prise de conscience initiale par le professeur de son propre enseignement ;
2. une ouverture aux échanges avec les collègues ;
3. le partage et la publication des connaissances issues de ses pratiques et de ses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage.

Enseigner à l'université est maintenant considéré comme une métaprofession (Arreola *et al.*, 2003) exigeant une performance de calibre professionnel. Cette « métaprofession » comporte une variété de rôles (enseignement, recherche, service, administration) demandant des expertises et des compétences autres que juste l'expertise disciplinaire. Un profil de 23 compétences (Theall et Arreola, 2003) vient illustrer ces quatre domaines d'exercice. De cet ensemble, nous retenons les suivantes :

- la conception et l'utilisation de stratégies pédagogiques ;
- la recherche reliée à l'enseignement ;
- la connaissance des théories de l'apprentissage et du développement ;
- l'utilisation judicieuse des TIC ;
- la rédaction technique ;
- le design graphique ;
- la prise de parole publique ;
- la gestion de conflit ;
- la gestion d'équipe ;
- la gestion de projet ;
- la gestion de personnel ;
- la gestion financière ;
- l'analyse et le développement de politiques.

Bien entendu, il est impossible de posséder de telles compétences en début de carrière, mais elles peuvent s'acquérir au fil des ans grâce à des mesures de soutien et de valorisation qui s'échelonnent selon les besoins qui apparaissent avec les années d'expérience.

Les formations offertes aux professeurs doivent viser à développer trois types de connaissances (Kreber et Cranton, 2003) qui concernent les stratégies pédagogiques en soi, l'apprentissage des étudiants (centration sur eux) et les liens à établir avec les programmes-disciplines. Les modes de formation à privilégier vont de la formation classique (ateliers, groupes, etc.), à la documentation-recherche en passant par le soutien ponctuel individuel ou de groupe. On admet donc l'importance de la variété des formules avec des centrations essentielles sur les étudiants, les stratégies pour soutenir leur apprentissage et les applications aux disciplines.

Cette nouvelle décennie des années 2000 marque ainsi une orientation vers les compétences vues dans un ensemble élargi, et le modèle de formation proposé par Wilkerson et Irby (1998), basé sur une analyse des rôles des professeurs et du contexte universitaire, en est une bonne illustration.

Selon ces deux chercheurs, la formation offerte aux professeurs doit toucher quatre dimensions de leur rôle : la dimension professionnelle, celle de l'enseignement, celle du leadership et celle de l'organisation.

- *La formation à la profession* explicite le rôle et les responsabilités des professeurs, les valeurs, normes et attentes de l'université, ainsi que le mentorat et les domaines de recherches en cours.
- *La formation à l'enseignement* procure une formation de base et avancée par les moyens du mentorat, de l'assistance aux collègues, d'ateliers et de consultations.
- *La formation au leadership* vise l'apprentissage des rôles, des styles, des capacités d'utiliser des outils d'amélioration de la qualité, de la gestion du changement et de la construction du consensus dans la communauté universitaire et scientifique.
- *La formation à l'organisation* concerne l'apprentissage d'un climat qui valorise et récompense la formation et la recherche, qui stimule l'apprentissage continu, qui veille à l'attribution de ressources aux programmes de formation des professeurs et formule des procédures et des politiques qui promeuvent l'excellence et orientent les comportements des professeurs.

La formation des professeurs n'est plus vue comme une activité individuelle et privée, car on a découvert le potentiel des communautés de professeurs qui cherchent ensemble dans un contexte précis à augmenter la réussite des étudiants. Le concept de la formation des professeurs qui émerge depuis quelques années est basé sur l'activité communautaire stimulée par une réflexion constante centrée sur l'évaluation des résultats et l'amélioration des stratégies (Van Note Chism, Lees et Evenback, 2002). La pratique réflexive est évidemment contextualisée au cœur d'une pratique à améliorer constamment. Les professeurs y sont des acteurs intentionnels qui ont des routines, mais qui, par leur démarche réflexive et avec l'aide des pairs, adaptent ou parfois changent leurs habitudes.

La recherche-action (Frey et Overfield, 2002) permet de très bien réaliser cette démarche de réflexion avant, pendant et après l'action, selon quatre phases clés : 1) planifier (choisir une nouvelle stratégie) ; 2) agir ; 3) observer (le résultat en recueillant des données) ; 4) réfléchir (pour décider si on garde tel quel, si on modifie ou si on change tout). Dans cette situation, le service de formation du centre, pour promouvoir par exemple une nouvelle stratégie d'enseignement, fournit du soutien durant les quatre étapes. Cela se fait généralement dans le cadre d'un atelier sur les nouvelles stratégies, en suggérant des lectures ou en demandant aux professeurs qui l'utilisent d'en parler et d'en faire la démonstration aux autres. Cette approche plutôt traditionnelle que constitue un atelier n'est pas le seul moyen, mais elle

sert de point de départ pour une démarche de changement. Car, évidemment, il faut plus qu'un atelier pour que le changement se produise. Pour faciliter l'expérimentation (phase 2) on lance un défi et on offre du soutien. Pour lancer ce défi, le conseiller pédagogique ou le collègue questionne la pertinence de certaines routines du professeur qui ne contribuent pas à hausser l'évaluation des cours par les étudiants, ou alors, il lui démontre une meilleure méthode. Le conseiller offre du soutien moral au regard du risque encouru et donne de l'information sur les façons d'appliquer la nouvelle méthode. La phase 3, celle de l'observation, est basée sur le recueil systématique de données. Il faut donc proposer des moyens et des ressources pour l'analyse et encourager la persévérance. La phase 4, celle de la réflexion, consiste à analyser les résultats au regard des objectifs visés et de comprendre ce qui s'est passé pour relancer un 2e cycle d'action. L'aide d'un collègue peut être particulièrement utile à ce moment. Ce n'est donc plus le modèle essais et erreurs qui a souvent prévalu, mais une poursuite systématique d'un meilleur enseignement qui est, en fait, une démarche guidée par des intentions conscientes (Van Note Chism *et al.*, 2002).

Ainsi, depuis la fin des années 1990, l'ensemble des chercheurs et des praticiens du domaine s'entendent pour affirmer que les formations sont efficaces quand elles sont rattachées au programme (McKeachie, 1997), contextualisées, intégrées et holistiques. Il faut donc que la formation soit dynamique, puisqu'on est dans un monde changeant, authentique, c'est-à-dire basée sur la pratique, collaborative en lien avec la communauté de pratique, et orientée vers l'avenir (Mott, 2000). Les professeurs n'ont aucune formation et leurs connaissances pédagogiques sont en pièces détachées, mais ils ont développé des savoirs d'expérience fort valables. Il faut donc que les formations soient inclues dans la pratique ou étroitement reliées à elle (Ferman, 2002). De plus, les formations doivent couvrir un champ plus large que l'enseignement. C'est, d'ailleurs, ce que le SOTL de Boyer met de l'avant avec une perspective élargie à une métaprofession complexe.

Types de formations

À partir d'une enquête menée auprès de professeurs d'une université anglaise à qui il était demandé d'indiquer les moyens qu'ils prenaient pour se former à l'enseignement, Ferman (2002) a dégagé deux catégories, soit formelles et informelles, qui peuvent prendre des formes sociales ou collaboratives, ou plutôt individuelles.

Formations formelles

De façon formelle, les professeurs se sont formés et se forment par des publications, des ateliers, de la formation continue, des congrès, des ressources en ligne, du mentorat, du travail par projet, un journal réflexif et le travail avec un spécialiste (sur des méthodes, pour le programme, etc.).

Formations informelles

De façon informelle, ces professeurs ont procédé à des échanges avec les collègues, ils ont lu, ils ont cherché du feed-back auprès des collègues et des étudiants, ils ont profité du réseautage ou du mentorat.

Formations en collaboration

La formation en collaboration comprend des ateliers, des congrès, des corédactions de cours, des discussions avec des pairs. Le mentorat est proactif plutôt que réactif, volontaire plutôt que fortuit. C'est très apprécié des mentors (Blackwell et McLean, 1996) qui préfèrent que le mentorat soit informel. Ferman (2002) a constaté qu'une haute valeur est accordée à la collaboration comme moyen de formation professionnelle, et ce, malgré la compétition entre les universités.

Formations individuelles

Les formations à caractère individuel comprennent la lecture, la recherche sur Internet, la réflexion isolée, l'autoscopie, la rédaction d'un journal. La lecture est ce qui influence le plus les professeurs, surtout les plus vieux, car les jeunes préfèrent apprendre dans l'action selon Ferman (2002).

Buts et caractéristiques des formations efficaces

Dans le cadre des formations formelles de groupe, certaines caractéristiques semblent essentielles pour que les formations soient efficaces (Van Broekhuizen et Dougherty, 1999). Elles doivent donc faire en sorte que les professeurs qui y participent puissent parvenir à :

1. développer leur conscience des gestes qu'ils posent et des intentions qui les sous-tendent ;
2. se centrer sur la connaissance des étudiants ;

3. traduire dans la pratique ce qui est proposé et discuté lors des formations;
4. pratiquer l'enseignement en n'hésitant pas à adopter de nouvelles approches;
5. réfléchir à l'impact de leur enseignement sur les étudiants ainsi qu'aux moyens de s'améliorer.

Pour atteindre ces objectifs, les formations doivent être centrées sur des applications concrètes d'idées générales au moyen de contacts avec la pratique réelle impliquant de l'observation, de la critique et de la réflexion, et comportant des occasions de collaboration ainsi que du feed-back de la part de praticiens experts. Ces composantes touchent directement la construction des connaissances des professeurs, le développement de leurs habiletés et le transfert dans la pratique courante en classe.

Selon Ferman (2002), les professeurs ont besoin d'être soutenus plutôt que dirigés dans leur formation, et il n'est pas question de faire quelque chose *pour* eux, mais *avec* eux, car ils sont les mieux placés pour savoir ce qui leur convient. À ce propos, les centres de formation et de soutien pédagogiques sont les mieux placés également pour clarifier les besoins et proposer des moyens. C'est ce que la recherche de Frantz *et al.* (2005) a tenté de vérifier.

Un portrait de quelques centres au Canada et aux États-Unis

Frantz *et al.* (2005) ont mené une vaste enquête, auprès des universités américaines et canadiennes anglaises, en vue de répondre à deux questions: Que font les centres pour améliorer le climat de l'enseignement dans les universités? Comment atteignent-ils leurs buts, surmontent-ils les obstacles et survivent-ils en période de restrictions budgétaires? Sur un total possible de 260, 103 réponses, provenant entre autres de 70 universités publiques et 8 privées ainsi que de 15 collèges, leur sont parvenues.

Les activités réalisées

Pour l'ensemble des centres, les activités suivantes sont les plus fréquentes:

- des ateliers;
- des rétroactions d'étudiants en cours de trimestre;
- des lunchs prévus pour des échanges entre professeurs;
- des vidéographies de cours en vue de donner des rétroactions;

- des programmes de formation des professeurs durant l'été;
- du soutien à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans quelques centres, les activités suivantes sont aussi rapportées:

- des prêts d'équipement médiatiques dans les classes;
- des programmes de soutien aux professeurs nouvellement embauchés;
- des groupes de lecture;
- le soutien à la préparation de projets de professeurs;
- des services d'évaluation (subventions, développement et évaluation de programmes);
- de l'aide au développement de nouvelles politiques concernant les TIC.

Les subventions accordées

L'enquête révèle également que des subventions sont souvent offertes par l'entremise des centres à des groupes ou des personnes pour diverses activités, dont celles-ci:

- l'amélioration de l'enseignement par des équipes de professeurs et de personnels divers;
- des communautés d'apprentissage départementales;
- des discussions de groupes;
- l'initiation d'une recherche durant l'été par des professeurs;
- la collaboration entre professeurs et étudiants à la recherche;
- le *scholarship* de l'enseignement (SOTL) et la formation professionnelle;
- le développement de programmes et d'enseignements interdisciplinaires ou multiculturels;
- des voyages (congrès, ateliers axés sur l'enseignement et l'apprentissage);
- l'évaluation des apprentissages explicitée aux professeurs.

Les meilleures pratiques des centres de formation

Questionnés sur les pratiques qu'ils jugeaient les meilleures, les répondants ont indiqué les activités suivantes présentées par ordre de fréquence:

- offrir des ateliers directement reliés aux besoins des professeurs;
- animer des rencontres durant l'heure du lunch;
- initier les professeurs et les assistants professeurs à l'enseignement;
- proposer des programmes de mentorat bien ciblés avec de la rétroaction par les pairs;

- offrir du feed-back à propos du cours sur vidéo;
- animer des communautés d'apprentissage où sont reliés des professeurs de départements différents associés dans un même projet;
- favoriser l'approche d'équipe pour la formation des professeurs;
- mener des enquêtes régulières auprès des professeurs par de l'écoute individuelle, par le recours aux groupes de discussion (*focus group*) et par une évaluation systématique de ce que veulent les professeurs pour une implantation subséquente rapide;
- se montrer accessible, très visible sur le campus, disponible (par exemple, rencontrer les professeurs à leurs bureaux);
- publier des articles sur le campus;
- fournir du soutien technique (aider les professeurs à intégrer technologie et pédagogie);
- fournir des ressources (fonds de déplacement, dégrèvements, allocations, prix d'enseignement);
- établir un climat chaleureux en se montrant positif et aidant pour les professeurs;
- aider les professeurs à gérer le stress;
- éviter que le centre soit perçu comme étant voué à la récupération des mauvais professeurs;
- stimuler la mise en réseau par un soutien aux cercles d'experts de l'enseignement;
- aider à la rédaction de demandes de subventions et donner les sources de financement pour les professeurs.

Les facteurs qui aident les centres à atteindre leurs buts

Questionnés sur ce qui favorise la réussite des centres, les répondants ont relevé plusieurs facteurs présentés ici par ordre décroissant de fréquence:

- un très fort soutien de la part de l'administration qui se manifeste tant par les commentaires positifs adressés aux professeurs et aux personnels du centre que par un soutien financier et un engagement actif dans le centre;
- des professeurs engagés qui reconnaissent la valeur du travail réalisé par le centre, qui sont motivés à recourir aux services offerts et qui s'approprient les programmes plutôt que de les considérer comme étant imposés de l'administration;
- une tradition culturelle de soutien et un climat de collaboration entre les professeurs qui valorisent l'enseignement et qui perçoivent positivement ceux qui ont recours au centre;
- un budget adéquat;

- le soutien habile et dévoué du personnel du centre qui a bâti une solide crédibilité aux yeux des professeurs;
- des fonds de subvention gérés par le centre pour aider les professeurs;
- des lieux facilement accessibles, discrets et attrayants.

Il serait utopique de penser que tous ces facteurs peuvent être présents dans nos universités dont la culture est parfois diamétralement opposée à ce qui est souhaité ici. Toutefois, le facteur essentiel, soit le soutien de l'administration, peut suffire à faire évoluer les mentalités vers un changement réel des habitus.

Les obstacles à la réussite des centres

S'il y a des facteurs aidants, d'autres nuisent à la réussite des centres, selon les répondants, dont les réponses par ordre décroissant de fréquence sont les suivantes:

- des contraintes budgétaires;
- la perception des professeurs qui, en accord avec l'administration, considèrent que la recherche est plus importante que l'enseignement;
- un manque de personnel et peu de professeurs volontaires;
- le manque de temps chez les professeurs pour se consacrer aux activités de formation;
- le manque général de soutien administratif, lequel varie selon les personnes en place;
- le manque général de soutien de la part des professeurs qui sont inquiets de la confidentialité ou qui ne perçoivent pas les liens entre les promotions et le recours au centre;
- la localisation mal choisie pour le centre et le lieu trop exigu.

Tous ces facteurs nuisibles sont présents à divers degrés dans nos universités. Si les contraintes budgétaires sont prépondérantes dans l'actualité universitaire, l'engagement des administrations à faire changer les choses en faveur de l'enseignement peut sans doute en atténuer les effets pernicieux.

L'évaluation dans les centres

Dans l'enquête de Frantz *et al.* (2005), seulement 21 répondants sur 109 ont évoqué des activités d'évaluation de l'atteinte de leurs objectifs. Ce faible taux reflète fort bien la difficulté d'évaluer les retombées des actions réalisées par les centres: faute de ressources, faute de lignes directrices claires,

faute de méthodes fiables et sans doute faute de temps, les centres évaluent peu leur impact. Pourtant, la conviction que l'évaluation est importante pour assurer la pérennité d'un centre et la rentrée régulière des fonds pour le financer est bien présente. Les 21 répondants ont donc fourni les réponses suivantes classées par ordre de fréquence :

- évaluation des ateliers ;
- évaluation des apprentissages issus des ateliers ;
- mesure de la satisfaction ;
- calcul du nombre de participants ;
- calcul du nombre d'auteurs d'articles publiés (*newsletter*) ;
- fréquence des contacts avec les professeurs ;
- animation d'entrevues périodiques ;
- animation de groupes centrés ;
- enquête institutionnelle sur les besoins ;
- révision stratégique de la planification et du programme.

Ces analyses et ces révisions sont réalisées soit à chaque trimestre, soit annuellement, par le personnel et la direction des centres, par les membres du conseil d'administration ou du comité de base du centre, ou alors par un comité spécialement mandaté par le doyen ou le recteur. Les résultats sont généralement acheminés à la direction ou au comité aviseur du centre et parfois même au centre d'information chargé de faire rapport de l'évolution de l'institution.

Selon Pittas (2000), le terme « *assess* » (évaluer) vient du latin « *assidere* », qui signifie s'asseoir à côté, soit s'engager, s'impliquer, interagir, partager, faire confiance. Cette forme d'évaluation, proche de son sens original, oblige au travail d'équipe, à la discussion, à la réflexion, à l'aide, à la collaboration, à l'entraînement (coaching), au soutien et à la consultation.

Cette question de l'évaluation revêt une importance nouvelle avec le développement récent du SOTL, soutient Pittas (2000), car ce concept élargit le sens donné au rôle des professeurs qui devraient être reconnus pour leurs innovations dans l'enseignement mais aussi pour les services professionnels qui balisent leur parcours de carrière et leurs promotions (Rice, 1996). Ce nouveau regard devrait permettre aux professeurs de bouger à travers les disciplines et de s'engager dans d'autres secteurs d'actions quand ils le jugent approprié. Alors, comment évaluer les activités de *scholarship* des professeurs ? Les liens entre la mission institutionnelle et son programme, ainsi que le travail des professeurs, sont ici essentiels. L'évaluation doit examiner tout le travail du professeur, pas juste une partie, par exemple ses cours. Une évaluation bien pensée devrait amener le professeur à s'améliorer et baliser le chemin vers la permanence, les promotions et les prix.

Toute évaluation devrait être cohérente avec la mission de l'université, avoir un effet positif sur les participants et être d'un bon rapport qualité-prix. Elle devrait donner une voix à tous ceux qui sont touchés par le programme d'un centre et être longitudinale. Des critères d'évaluation peuvent être dégagés (Braskamp et Ory, 1994) : un bon programme contribue à socialiser les professeurs, oriente l'enseignement vers l'apprentissage, produit une évolution continue des professeurs, vise des buts clairs, tente d'établir une culture de changement positive, permet la communication ouverte, met en place des ressources de soutien et offre des récompenses tangibles.

Le chapitre 10 de ce livre explore davantage la question de l'évaluation des centres, car, à partir d'une expérience d'accueil et d'intégration des nouveaux formateurs que les auteurs relatent, une démarche d'évaluation est proposée et son application est explicitée.

L'organisation des centres

Examiner l'organisation des centres de formation oblige à élargir le point de vue jusqu'à l'institution qui abrite ce centre et les conditions mises en place pour assurer un rayonnement suffisant pour un impact réel dans le milieu. Les orientations pédagogiques conditionnent également l'organisation des centres, car l'adoption d'un modèle « additif » voue le centre à un rôle bien différent que si le modèle « transformatif » est endossé. Le personnel en place doit alors organiser différemment la formation dans un sens continu, collaboratif, axé à la fois sur le général et sur le disciplinaire. Après trente ans d'expérience et de recherche, c'est bien évidemment ce modèle qui prévaut et qui oblige à une organisation différente que l'organisation traditionnelle d'un distributeur de services pour tout le monde. Voyons donc ce qui, dans l'organisation des centres, en favorise l'efficience, puisque ces centres font partie d'organisations elles-mêmes bien structurées.

L'orientation du centre : centralisée ou non ?

Les centres doivent-ils être centralisés dans l'institution, servir l'ensemble de la collectivité ou être inclus dans chaque faculté en plusieurs petits centres ? Voilà une question d'actualité en cette période où l'on assiste à une « facultarisation » accrue dans certaines grandes universités, dont l'UQAM.

Une centralisation complète risque de favoriser un type de centre de formation conçu comme un distributeur de services à la pièce, ce qui est devenu un modèle dépassé de nos jours. Toutefois, dans ce cadre, il est

possible que le centre offre un ensemble de formations aux professeurs de tous les départements en visant la formation continue et modulée selon les besoins. Ce centre peut aussi répondre aux besoins des débutants, des doctorants, des assistants professeurs. Il présente le grand avantage d'agir à la grandeur de l'université, d'amoindrir les disparités interdépartementales et de susciter un mouvement d'ensemble. En outre, il peut disposer de plus de ressources que si plusieurs petits centres existaient dans chaque faculté. Le plan de formation doit donc être relié à un plan institutionnel plus vaste où les responsabilités doivent être coordonnées pour que chacun sache qui est responsable de chaque étape dans la planification, la réalisation et l'implantation (Loucks-Horsley *et al.*, 1998). Les administrations doivent diffuser de l'information claire et cohérente au sujet des politiques de formation et les efforts de formation doivent être concentrés plutôt que répartis entre un trop grand nombre d'initiatives différentes. Sans cette prise de position de l'administration, les formations sont vouées à l'étiolement sinon à l'extinction à plus ou moins brève échéance.

Par ailleurs, une décentralisation excessive fait craindre l'émergence de grandes disparités entre les facultés, peu d'efforts concertés de la part des administrateurs en faveur de l'enseignement et un ralentissement général de l'évolution des mentalités. De plus, les ressources financières d'ensemble étant déjà restreintes, le financement saupoudré dans les facultés rendrait exsangues les petits centres.

La position du juste milieu est peut-être ce qu'il faut viser : un centre pour toute l'université permet de créer une nouvelle culture et d'offrir des activités reconnues et valorisées par la haute administration. Mais ce centre doit tenir compte des disparités entre les disciplines qui ont chacune des caractéristiques qui se reflètent dans les mentalités, des habitus qui s'observent facilement dans les façons de concevoir l'enseignement et l'apprentissage.

L'orientation vers les disciplines : des centres « centrés-décentrés »

Plusieurs auteurs plaident pour une orientation vers les disciplines dans le travail des centres. La plupart des centres se confinent dans le général alors que la plupart des professeurs soutiennent que l'enseignement dans leur domaine diffère des autres. Pédagogie générale et connaissance pédagogique particulière doivent idéalement se côtoyer dans les formations (Shulman, 1989). Les professeurs sont membres de différentes professions selon leurs disciplines d'enseignement. Ils s'y spécialisent et, dès leur début, ils sont encouragés à agir comme spécialistes d'une discipline. Leur allégeance va évidemment à leur discipline et ils voient l'ensemble de

leur travail dans la perspective de leur discipline (Becher, 1984, 1994). Les débutants qui sortent à peine d'une formation spécialisée au doctorat et qui voient vraiment l'enseignement à travers les lentilles de leur discipline ont particulièrement besoin de cet angle d'approche.

La place des centres de formation dans l'organisation doit être conçue en fonction des caractéristiques des milieux. Ainsi, les degrés de centralisation du centre de formation peuvent varier entre les limites d'un département et celles d'une université tout entière. Nicol (2000) décrit six degrés possibles d'implication des deux entités dans la formation des professeurs et des chargés de cours. Cette gradation a le mérite de faire entrevoir divers scénarios qui peuvent convenir selon les personnes et les circonstances, l'essentiel étant qu'un accord soit conclu entre les deux parties.

1. Le département assume la responsabilité, mais le centre fournit des conseils.
2. Le département prépare les enseignants à l'aide du matériel fourni par le centre.
3. Le personnel du centre travaille dans le département en tant que consultant auprès des enseignants durant la préparation.
4. Au début, le centre soutient le département dans la préparation des enseignants, mais cette responsabilité est ensuite transférée au département.
5. Le centre et le département s'entendent sur un programme d'activités qui seront réalisées par les enseignants.
6. Le centre fournit la préparation mais avec une certaine centration sur la discipline.

C'est une erreur des formateurs que d'ignorer l'importance de la discipline, car cela crée un fossé entre les professeurs et le centre de formation (Jenkins, 1996). Autant les TIC représentent un appât pour les professeurs, autant l'intérêt que les professeurs ont pour leur discipline parvient à les attirer dans des programmes de formation qui proposent des études de cas reliées à l'enseignement des domaines (Frantz *et al*., 2005).

Signalons que l'attention accordée à la pédagogie particulière aux disciplines ne signifie pas que les centres doivent se répartir entre les facultés et les départements. Ils peuvent fort bien exister en tant que « centres » ainsi que leur nom l'exprime et orienter leur travail selon les disciplines. L'encadré qui suit relate des exemples intéressants de quelques centres « centrés-décentrés » qui se sont préoccupés des disciplines (Firing-Lenze, 1996).

Des exemples étasuniens

– À l'université de Washington, le centre a pour mission d'évaluer les besoins et de fournir des services dans le cadre des perspectives disciplinaires. Pour atteindre son objectif, le centre a institué trois équipes de « gestion de la qualité » : 1) l'équipe « résolution de problèmes » (science, math, ingénierie) ; 2) l'équipe « arts et sciences humaines » ; et 3) l'équipe « sciences sociales ». Afin de se tenir à jour, les conseillers pédagogiques (spécialisés dans chacun des domaines) font appel à l'expertise des professeurs des disciplines et des étudiants diplômés. Ils s'enquièrent des besoins pédagogiques des professeurs de chaque département et organisent des rencontres avec les directions des départements pour connaître le nombre d'assistants professeurs, les prix reçus, les évaluations des enseignements, etc. Ils participent aussi à des rencontres entre la direction du département et les professeurs en vue de planifier un atelier particulier ou un programme plus vaste, ou pour faire des liens avec un ou des projets intéressants qui ont cours sur le campus. Le centre fait ainsi la démonstration qu'il reconnaît l'importance de se familiariser avec la culture d'une discipline et son évolution.

– À l'université de l'Oregon, c'est par le *Teaching Effectiveness Programme* (TEP) que le centre a démontré qu'il reconnaissait que des groupes différents avaient des besoins différents. Le centre a choisi une personne qui joue le rôle de relais dans chaque département. Cette personne communique les besoins du département et fait la promotion des activités du TEP. Le centre propose aussi des réunions lors de lunchs informels entre professeurs d'un même département.

– À l'université Vanderbilt, la formation de deux semaines offerte aux assistants professeurs comprend des sections disciplinaires. Ainsi, si les matinées regroupent tous les participants avec une approche de la pédagogie générale (situations problématiques en classe, relations avec les étudiants, exposés interactifs, etc.), les après-midis sont consacrées aux disciplines en sous-groupes. Dans ce cas, les contenus varient selon les domaines :
  - pour les domaines caractérisés par la résolution de problèmes, sont examinés les plans de cours, l'apprentissage coopératif et l'approche par problèmes ;
  - pour les domaines des religions et des sciences humaines, des techniques de discussion et d'interprétation de textes sont exposées ;
  - pour les domaines des sciences sociales, on se centre sur les essais et les méthodes d'interprétation de données ;
  - pour les laboratoires de sciences, on s'initie à la gestion de laboratoire, aux mini-exposés, au tutorat, à l'évaluation des rapports de labo.

L'auteur conclut en rapportant les démarches qui sont nécessaires pour amorcer le processus de travail entre le centre et les départements disciplinaires.

1. Repérer les personnes clés dans les départements en cherchant les professeurs qui sont acquis à l'enseignement, qui ont de l'influence, qui peuvent utiliser divers moyens personnels ou départementaux pour donner de la valeur à l'engagement envers l'enseignement.
2. Évaluer les besoins des professeurs dans les départements en procédant ainsi : *a)* mener une enquête systématique ; *b)* comparer les besoins entre les départements pour déterminer le regroupement des facultés ; *c)* proposer des activités basées sur les résultats de l'enquête ; *d)* recueillir des réactions à cette proposition de la part de professeurs « clés » dans différents départements.
3. Baser les efforts de développement sur la spécificité de la discipline : *a)* embaucher des professeurs de diverses disciplines ; *b)* prévoir des parties particulières aux disciplines dans les programmes d'accueil pour les assistants professeurs ; *c)* offrir aux novices des programmes particuliers aux disciplines.
4. Développer des programmes de recherche sur l'enseignement des disciplines ; *a)* relever des concepts centraux qui attirent la réflexion sur l'enseignement dans différentes disciplines ; *b)* examiner les relations entre le contenu enseigné et le processus d'enseignement ; *c)* décrire et diffuser les pratiques d'enseignement exemplaires de professeurs dans différents domaines.

Un exemple australien

McKenzie (1998) relate trois expériences successives, intitulées *Teaching Enhancement Teams* (TET 1991-92, 92-94, 96) et inspirées de Ramsden (1994), de Marton et Booth (1997), de Trigwell (1995) et de Wright et O'Neil (1995), qui ont été menées à l'Université de technologie de Sydney en Australie

Le projet, intitulé Enhancement of Teacher Quality (ETQ), visait à améliorer l'enseignement dans plusieurs contextes en offrant aux excellents professeurs une occasion de démontrer leur expertise, d'échanger ensemble pour lancer des projets. Les responsables désiraient créer une culture dans l'université où un bon enseignement est bien vu, où les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont revues et corrigées régulièrement, et où l'enseignement est considéré comme une activité professionnelle qui exige une attention experte et réfléchie.

Les initiateurs ont d'abord fait appel aux bons professeurs (crédibles, qui suscitent les échanges avec les collègues). Toutefois, peu se sont présentés, plusieurs résistaient aux invitations, l'étiquette officielle de « professeur exemplaire » n'étant pas souhaitée par crainte de se faire des ennemis. D'autres, des femmes surtout, ne se voyaient pas comme étant parfaites mais simplement très impliquées et toujours intéressées à améliorer l'apprentissage de leurs étudiants.

Le nom du projet (TET – Teaching Enhancement Teams) a été pensé pour évacuer les peurs et susciter l'image de collaboration et de positivisme. Cette idée attirait davantage que la précédente. Les membres, de profils disciplinaires variés, ont été choisis parce qu'ils incarnaient les idées de Ramsden et pouvaient formuler leurs points de vue et décrire leur expérience. Les candidats devaient justifier par écrit leur offre (philosophie et approche de l'enseignement et domaines d'expertise) et présenter des lettres de recommandation de collègues et de directeurs. Une entrevue allait plus en profondeur. Finalement, 15 professeurs et 3 contributeurs ont été choisis.

Ces membres ont eu à écrire une réflexion sur la pratique, diriger au moins un atelier de travail, décrire les activités réalisées, s'impliquer dans l'évaluation du projet. Ces professeurs ont été libérés de quatre heures d'enseignement par semaine. Dans leur université respective, ils ont été responsables de rencontres (ailleurs et sur place à l'heure du midi), d'échanges individuels, de la production de vidéofilms et d'une brochure sur la formation, de l'organisation de programmes d'accueil, de la documentation de dossiers sur la pratique enseignante, de la rédaction d'un collectif, de quelques conférences publiques. D'une année à l'autre, l'équipe a varié, s'est élargie (+5) pour avoir plus d'impact. Les effets positifs sont importants : collaboration, connaissance des autres, récompenses et prix, publication des réussites pédagogiques, promotions et obtention de la permanence.

L'auteur conclut en soulignant les facteurs à prendre en considération dans la mise en œuvre d'un tel projet : bien sélectionner les membres ; veiller à donner un soutien constant ; insister sur la valorisation institutionnelle. Cette expérience peut servir de modèle, mais, ajoute l'auteur, il faut garder en tête que le changement prend du temps.

En somme, l'orientation des centres doit, à la fois, être générale et particulière tant dans les contenus des activités que dans les cibles et dans les formes, mais cette orientation doit être conçue en continu, selon les étapes de la carrière.

Le rôle des centres de formation selon les étapes de la carrière

Il semble y avoir trois principales étapes dans la carrière, avec des besoins variés : entrée, permanence, promotion (Wilkerson et Irby, 1998). Par exemple, avec le temps, un professeur s'améliore dans l'enseignement, mais il peut avoir besoin d'être formé lorsqu'il assume un poste de gestion. Les besoins ne sont donc pas les mêmes tout au long de cette carrière (Kang et Miller, 2000).

- Le professeur débutant pourrait bénéficier de programmes qui incluent des activités visant à améliorer les habiletés et les méthodes d'enseignement, puisqu'il n'a pas reçu de formation sur ce plan. Du mentorat de la part de professeurs d'expérience aiderait le nouveau professeur tant pour son enseignement que pour ses publications. D'ailleurs, il semble que ceux qui sont devenus les meilleurs ont eu un mentor durant les deux ou trois premières années, car ils ont eu aussi plusieurs modèles qui les ont inspirés (Schuster *et al.*, 1990).
- Le professeur en milieu de carrière a besoin d'activités stimulantes propres à éviter la stagnation, l'épuisement ou simplement l'insatisfaction professionnelle. Il doit parfois décider s'il accepte des postes en administration, s'il est intéressé à des questions et des réponses sur l'enseignement et l'apprentissage (Schuster *et al.*, 1990) et s'il désire échapper à l'isolement et développer des collaborations.
- Le professeur sénior a besoin de s'engager dans des actions de raffinement de ses recherches et de son savoir-faire dans sa discipline, ainsi que des activités de partage de son expertise. On constate, à cette étape de la carrière, des retours à l'enseignement qui devient plus attirant, un intérêt nouveau pour le soutien des assistants et même pour le mentorat (Schuster *et al.*, 1990).

Programmes efficaces dans les centres

Pour atteindre leur pleine efficacité, les centres doivent proposer des programmes qui sont en cohérence avec les conceptions actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage (Tiberius, 1995), ce qui signifie que ces programmes devraient présenter les aspects suivants :

- prendre en compte les caractéristiques personnelles du professeur, ses forces, ses faiblesses, ses styles et préférences ;
- tenir compte des contextes (institutionnel, social, physique, disciplinaire) ;
- utiliser des informations issues de plusieurs sources (professeurs, étudiants, observateurs) ;
- être continus et bien en lien avec le développement des étapes de la carrière ;
- impliquer les professeurs et même les étudiants dans ses diverses étapes ;
- se centrer sur le développement d'une collaboration entre professeur et étudiants en vue d'améliorer leur communication ;
- inclure une dimension de soutien individuel aux professeurs.

Pour que les formations adoptent ces caractéristiques, l'organisation du centre doit nécessairement être à la fois centralisée, par exemple pour la formation continue balisée selon les étapes de la carrière des professeurs, et

décentralisée, pour tenir compte des contextes et impliquer les professeurs. Cependant, ainsi que McKenzie (1998) et bien d'autres le rappellent, la valorisation institutionnelle est indispensable pour mener à bien les activités des centres et le rôle de l'administration est central dans l'organisation de cette tâche.

Le rôle des administrations

Retenons surtout que l'expérience des premières formations a permis de dégager des principes à observer en vue de réaliser une réelle transformation des habitus des personnes et des milieux. Le rôle des administrations universitaires a très tôt été souligné (Eble et McKeachie, 1985) parmi les conditions d'efficacité d'un plan de formation des professeurs. Ces auteurs ont alors insisté sur les conditions suivantes :

- l'enseignement est valorisé dans l'organisation ;
- l'administration est convaincue que les professeurs sont des ressources indispensables qui devraient être aidées dans l'accomplissement de leurs rôles ;
- un programme officiel, bien structuré et orienté vers des buts précis, est essentiel ;
- un système de reconnaissance de l'institution doit prendre en compte les formations ;
- le soutien des collègues est important ;
- les professeurs doivent participer à l'élaboration du programme de formation ;
- le soutien administratif est essentiel.

Ce soutien administratif représente une condition de base à l'instauration d'une véritable formation continue et exhaustive : le système de reconnaissance universitaire doit donc être révisé (Webb et Murphy, 2000).

Frantz *et al.* (2005), à la suite de leur enquête qui démontre le rôle primordial des administrations universitaires, font des recommandations à leur endroit :

- l'éventail des services fournis par un centre devrait être en accord avec la mission de l'institution et les conceptions du travail des professeurs ;
- le centre devrait accorder la priorité aux attentes des professeurs ;
- l'administration doit jouer un rôle de promoteur de standards élevés de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;

- un message clair est envoyé à tous lorsque des membres de l'administration suivent ou animent des ateliers, même occasionnellement;
- si le centre est conçu comme ressource pour les professeurs et la promotion de l'enseignement, il ne doit pas servir à remplacer des ressources absentes ailleurs, par exemple pour l'évaluation des cours;
- l'administration doit travailler avec la direction du centre afin qu'il soit perçu comme un lieu de recherche sur l'apprentissage et non comme une ressource de médiation pour les professeurs en difficulté;
- même si le centre est fréquenté par les professeurs qui cherchent de l'aide dans leur vie professionnelle, l'administration doit inciter le centre à offrir des programmes qui visent l'amélioration générale de l'apprentissage des étudiants des trois cycles (communauté de pratique; utilisation des TIC; styles d'apprentissage);
- l'administration devrait soutenir les directeurs de centres qui expérimentent de nouveaux programmes visant à changer les conceptions des professeurs au sujet des étudiants, de l'apprentissage et du travail professoral;
- l'administration devrait encourager les activités du centre en soutien à la mission d'enseignement et s'appuyer sur des moyens variés de diffusion interne et externe pour en faire connaître les réalisations.

Les facteurs de succès des centres

Des conditions sont à respecter pour assurer le succès des centres et la pertinence de ce qu'ils offrent (Ferman, 2002):

- tenir compte des structures institutionnelles et s'y insérer;
- s'inspirer des expériences passées;
- garder en tête le facteur du temps en visant la formation continue, car les professeurs sont débordés et il est évident que le transfert des apprentissages est long à réaliser;
- connaître les facteurs de changement (conscience d'un besoin, ouverture, sentiment élevé d'inconfort).

Ferman ajoute que les organisateurs de formations doivent demeurer réalistes dans leurs attentes et tenter de comprendre ce qui a permis ou ce qui a empêché l'atteinte des objectifs visés.

En somme, si le rôle des administrations universitaires est fondamental dans la création d'un centre en instaurant un climat positif dans le milieu, les positions adoptées par le personnel de ce centre en assurent ou non le succès. Sorcinelli (2002) résume bien les principes à observer pour favoriser le bon fonctionnement d'un centre:

- construire des complicités en écoutant tous les points de vue;
- assurer un leadership et une gestion efficaces du programme;
- insister sur l'appropriation par les professeurs;
- susciter l'engagement de l'administration;
- développer des principes directeurs, des buts clairs et des procédures d'évaluation;
- insérer stratégiquement le centre dans la structure organisationnelle;
- offrir un éventail de possibilités et les faire valoir;
- encourager la collégialité et la mise en commun;
- créer des systèmes collaboratifs de soutien.

Ces principes, simples en apparence, demandent beaucoup de temps et d'efforts pour être traduits en action. Il est donc évident que la formation doit être conçue dans une perspective continue qui s'adresse à la « métaprofession » (Arreola, Theall et Aleamoni, 2003) qu'exercent les professeurs des universités. Emprunter cette perspective signifie stimuler l'apprentissage autodirigé et proposer des programmes formels et des stratégies de développement organisationnel (Caffarella et Zinn, 1999). Ces deux auteurs ont relevé les facteurs qui aident ou nuisent à l'implantation d'une formation qui soit continue dans les universités:

- les personnes et les relations interpersonnelles, dont les relations de respect et de collaboration, et la reconnaissance du travail bien fait;
- les structures institutionnelles, dont l'apport de ressources, l'offre variée pour se former et le climat positif;
- les considérations et les implications personnelles, dont le soutien de l'entourage, la santé et des valeurs en accord avec celles du milieu;
- les caractéristiques intellectuelles et psychosociales, dont les convictions au regard de la formation à suivre et de l'excellence à viser, ainsi qu'un enthousiasme indéfectible pour son rôle de professeur.

Ces facteurs peuvent servir à une analyse de l'état des choses dans une université, préludant ainsi à un plan d'actions ciblées.

Ces facteurs d'influence se combinent souvent et jouent un rôle important dans le développement d'une formation continue et variée. Il est impossible de ne pas en tenir compte et il faut alors tenter d'atténuer, ou de rehausser, ceux qui dépendent du milieu. Ceux qui sont liés aux individus échappent en partie au contrôle des initiateurs du mouvement, mais il faut réaliser que les individus sont aussi le produit de leur milieu social et que, si celui-ci change, ceux qui y vivent vont aussi changer, du moins un

peu. D'ailleurs, les exhortations à mieux enseigner – à favoriser un meilleur apprentissage – vont rester lettre morte tant que les cultures départementales et institutionnelles n'évolueront pas dans ce sens (Knight et Trowler, 2000). La coercition ne sert à rien d'autre qu'à entraîner des changements de complaisance suivis d'un mépris accentué pour les tâches d'enseignement. Il faut donc considérer l'ensemble des facteurs, dont celui du leadership des administrations générales et départementales, pour qu'une évolution réelle se produise dans l'enseignement et sa place dans les universités.

Conclusion

Les programmes de formation ont beaucoup changé depuis vingt ans dans bien des universités des pays anglo-saxons dont nous avons recensé plusieurs écrits. Les techniques et les stratégies sont devenues plus sensibles au contexte et plus interactives. Les étudiants et les professeurs jouent aussi un rôle plus actif dans leur propre évolution et les conseillers pédagogiques sont devenus plus éclectiques. Dans les années 1970, les programmes étaient basés sur des questionnaires aux étudiants, du feed-back sur la pratique, la vidéoscopie et la consultation individuelle. Ces méthodes sont encore utilisées aujourd'hui et on peut avoir l'impression superficielle que rien ne change. Mais une étude plus attentive révèle d'importants changements tant en ce qui a trait aux buts qu'au processus.

Les programmes traditionnels avaient pour but d'équiper le professeur avec des habiletés génériques qui, croyait-on, lui permettraient d'enseigner à tous, dans tous les contextes. Cela demeure important, surtout pour les débutants, mais les programmes visent maintenant des problèmes précis dans des contextes particuliers. La tendance actuelle consiste à aider les professeurs à acquérir des habiletés de communication et d'échange pour continuellement améliorer leur enseignement dans une réponse dynamique à des conditions changeantes.

Le processus aussi évolue. La méthode traditionnelle consistait à démontrer et à façonner des comportements modèles, puis à rectifier les mauvais en pratiquant le feed-back correctif. Maintenant, on table sur les forces des professeurs, on insiste sur leur pratique réflexive en leur conférant ainsi plus de responsabilité dans leur processus de formation.

Actuellement, il importe de penser les formations des professeurs en se référant au modèle « transformatif », qui cherche à réviser les conceptions des professeurs pour parvenir à transformer leurs pratiques, et qui prend en compte leur expérience.

À cela, il faut ajouter que les formations sont continues, étalées sur tout le parcours professionnel et étendues à ce qui a été appelé la « méta-profession » (Arreola *et al.*, 2003). Cela signifie que les centres de formation attentifs aux besoins multiples et divers des professeurs doivent offrir des activités qui débordent du strict champ de l'enseignement. Toutefois, étant donné l'attention accordée presque exclusivement à la recherche depuis des décennies par les administrations universitaires, la première mission des centres est de prioriser l'enseignement et les activités qui s'y rattachent.

Les recherches consultées sont unanimes à confirmer le rôle primordial que jouent les administrations universitaires dans le développement de la formation professionnelle des professeurs et dans le succès des centres de formation et de soutien. Ces centres peuvent établir des collaborations avec des groupes, des individus, des programmes et des départements. Si leur existence dépend de la volonté administrative, leur succès repose essentiellement sur la capacité du personnel en place de saisir le bon moment, de ne pas brusquer les mentalités, de varier son offre, d'aller au-devant des besoins, de s'immiscer dans toutes les instances, d'établir des collaborations avec diverses personnes du milieu. Ce personnel doit être bien au fait des techniques de changement, des stratégies d'intervention et des orientations actuelles en éducation. De plus, si les activités de formation sont axées sur l'étudiant et son apprentissage, ces activités doivent prendre des formes variées, se dérouler souvent en groupe pour stimuler la réflexion et les échanges et, surtout, pour entraîner des changements durables.

L'organisation des centres doit être pensée dans une perspective d'équilibration entre la centralisation et la décentralisation pour refléter un mouvement d'ensemble, une valorisation concrète de l'enseignement prônée par l'administration et relayée aux instances diverses tout en considérant les besoins propres à chaque discipline et à chaque sous-système de l'université.

Parmi les pistes d'actions que les universités doivent emprunter, il importe de retenir celles-ci :

- accorder de l'importance à l'apprentissage collaboratif ;
- concevoir les formations sur trois axes : pédagogique, technopédagogique et professionnel ;
- investir trois lieux indissociables de formation : l'individu, le programme ou le département ;
- élaborer une programmation qui soit alimentée par la recherche.

Enfin, des questions récurrentes demeurent au sujet de la perspective du SOTL qui semble stimulante, mais où tout reste à faire : Comment articuler cette perspective en fonction des contextes de nos universités locales ? Comment aider les professeurs à s'engager dans le SOTL ? Comment faire

en sorte que le SOTL soit reconnu dans les universités ? Comment valoriser les professeurs qui empruntent cette voie ? (Glussick *et al.*, 1997 ; Kreber, 2001.) Comment faire passer l'enseignement du privé au public, au même titre que la recherche ? Voilà de quoi occuper le personnel des centres de formation pédagogique et professionnelle pour les prochaines années.

Références

Angelo, A. (1994). « From faculty development to academic development », *AAHE Bulletin*, vol. 46, nº 10, p. 3-7.

Arreola, R., Theall, M. et Aleamoni, L.M. (2003). « Beyond scholarship : Recognizing the multiple roles of the professoriate ». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Chicago, IL, 21-25 avril.

Becher, T. (1984). « The cultural view ». Dans B.R. Clark (dir.), *Perspectives in Higher Education : Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, CA : University of California Press, p. 165-198.

Becher, T. (1994). « The significance of disciplinary differences ». *Studies in Higher Education,* vol. 19, nº 2, p. 151-161.

Blackwell, R. et McLean, M. (1996). « Mentoring new university teachers ». *The International Journal for Academic Development*, vol. 1, nº 2, p. 80-85.

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professiorate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braskamp, L.A. et Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work : Enhancing Individual and Institutional Performance.* San Francisco : Jossey-Bass.

Caffarella, R.S. et Zinn, L.F. (1999). « Professional development for faculty : A conceptual framework of barriers and supports ». *Innovative Higher Education*, vol. 23, nº 4, été.

Cranton, P. (1996). « Professional development as transformative learning ». *New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco : Jossey-Bass.

Eble, K. et McKeachie, W. (1985). *Improving Undergraduate Education Through Faculty Development*. San Francisco : Jossey-Bass.

Ferman, T. (2002). « Academic professional development practice : What lecturers find valuable ». *The International Journal for Academic Development.* < www.tandf.co.uk/journals/>.

Firing-Lenze, L. (1996). « Discipline-specific faculty development ». *Update*, vol. 2, nº 3, juillet.

Foley, B.J., Redman, R.W., Horn, E.V., Davis, G.T., Neal, E.M. et Van Riper, M.L. (2003). « Determining nursing faculty development needs ». *Nursing Outlook*, vol. 51, nº 5, p. 227-232.

Frantz, A.C., Beebe, S.A., Horvath, V.S., Canales, J. et Swee, D.E. (2005). « The roles of teaching and learning centers ». Dans S. Chadwick-Blossey et D.R. Robertson (dir.), *To Improve the Academy. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, vol. 23. Bolton, MA : Anker Publ., p. 72-90.

Frey, B.A. et Overfield, K. (2002). « Action research and professional development faculty ». *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 16, nº 1.

Glussick, C.E. *et al.* (1997). *Scholarship Assessed : Evaluation of the Professoriate*. San Francisco : Jossey-Bass.

Gow, L. et Kember, D. (1993). « Conceptions of teaching and their relationship to student learning ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, p. 20-33.

Jenkins, A. (1996). « Discipline-based educational development », *International Journal of Academic Development*, vol. 1, nº 1, p. 50-62.

Kang, B. et Miller, M.T. (2000). *Faculty Development : Research Findings, the Literature Base, and Directions for Future Scholarship*. ERIC document 446 574, 18 p.

Kember, D. et McKay, J. (1996). « Action research into the quality of student learning : A paradigm for faculty development ». *Journal of Higher Education*, vol. 67, nº 5, p. 528-554.

Kember, G. et Gow, L. (1994). « Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning », *Journal of Higher Education*, vol. 65, p. 58-74.

Knight, P.T. et Trowler, P.R. (2000). « Department-level cultures and the improvement of learning and teaching ». *Studies in Higher Education*, vol. 25, nº 1, p. 69-83.

Kreber, C. (2001). « The scholarship of teaching and its implementation in faculty development and graduate education ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 86.

Kreber, C. (2003). « The scholarship of teaching : A comparison of conceptions held by experts and regular academic staffs ». *Higher Education*, vol. 46, p. 93-121.

Kreber, C. et Cranton, P. (2000). « Exploring the scholarship of teaching ». *The Journal of Higher Education*, vol. 71, nº 4, p. 476-495.

Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W., Love, N.K. et Stiles, E. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics.* Thousand Oaks, CA : Crowin Press.

Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. et Benjamin, J. (2000). « What university teachers teach and how they teach it ». *Instructional Science*, vol. 28, p. 387-412.

Martin, E. et Ramsden, P. (1992). « An expanding awareness : How lecturers change their understanding of teaching ». Dans M.S. Parer (dir.), *Research and Development in Higher Education*, vol. 15. Sydney : HERDSA, p. 148-155.

Marton, F. et Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

McAlpine, L. et Grandell, T. (2003). « Teaching improvement grants : Their potential to promote a scholarly approach to teaching ». *Journal of Further and Higher Education*, vol. 27, nº 2, p. 187-194.

McKeachie, W.J. (1997). « Critical elements in training university teachers ». *The International Journal for Academic Development*, vol. 2, nº 1, p. 67-74.

McKenzie, J. (1998). « Enhancing university teaching with Teaching enhancement teams ». *Innovations in Education and Training International*, vol. 35, nº 2, p. 154-159.

Mott, V.W. (2000). « The development of professionnel expertise in the workplace ». Dans V.W. Mott et B.J. Daley (dir.), *Charting a Course for Continuing Professional Education : Reframing Professional Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 86. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Nicol, D.J. (2000). « Preparation and support of part-time teachers in higher education », *Teacher Development*, vol. 4, nº 1.

Pittas, P.A. (2000). « A model program from the perspective of faculty development ». *Innovative Higher Education*, vol. 25, nº 2, hiver, p. 97-110.

Rice, R.E. (1996). « Making a place for the new American scholar ». *Forum of Faculty Roles and Rewards* No. 1.

Samuelowicz, K. et Bain, J.D. (2001). « Revisiting academics' beliefs about teaching and learning ». *Higher Education*, vol. 41, p. 299-325.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco : Jossey-Bass.

Schuster, J.H., Wheeler, D.W. *et al.* (1990). *Enhancing Faculty Careers. Strategies for Development and Renewal*. San Francisco : Jossey-Bass.

Shulman, L.S. (1989). « Toward a pedagogy of substance ». *AAHC Bulletin*, vol. 41, nº 10, p. 8-13.

Shulman, L.S. (2000). *Inventing the Future Conclusion to Opening Lines : Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning.* <www.carnegiefoundation.org/pub/sub.asp?key=452&subkey=616>.

Sorcinelli, M.D. (2002). « Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers ». Dans K.H. Gillespie, L.R. Hilsen et E.C. Wadsworth (dir.), *A Guide to Faculty Development : Practical Advice, Examples, and Resources*. Bolton, MA : Anker.

Tiberius, R.C. (1995). « From shaping performances to dynamic interaction : The quiet revolution in teaching improvement programs ». Dans W.A. Wright et M.C. O'Neil (dir.), *Teaching Improvement Practices*. Bolton, MA : Anker Publ., p. 1-57.

Trigwell, K. (1995). « Increasing faculty understanding of teaching ». Dans W.A. Wright et M.C. O'Neil (dir.), *Teaching Improvement Practices*. Bolton, MA : Anker Publ., p. 76-100.

Van Broekhuizen, L.D. et Dougherty, B. (1999). « Teacher diversity : Implications for professional development ». *Pacific Resources for Education and Learning*, 28 p. Research Series.

Van Note Chism, N., Lees, N.D. et Evenbeck, S. (2002). « Faculty development for teaching innovation ». *Liberal Education*, vol. 88, été, p. 3-34.

Webb, G. et Murphy, D. (2000). « Organisational approaches to staff development to support teaching and learning ». *Teacher Development*, vol. 4, nº 1, p. 15-29.

Wright, W.A. et O'Neil, M.C. 1995. « Teaching improvement practices : International perspectives ». Dans W.A. Wright et M.C. O'Neil (dir.), *Teaching Improvement Practices*. Bolton, MA : Anker Publ., p. 1-57.

Wilkerson, L. et Irby, D. (1998). « Strategies for improving teaching practices : A comprehensive approach to faculty development ». *Academic Medicine*, vol. 73, nº 4, p. 387-394.

CHAPITRE

3

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LA RELÈVE

Louise Langevin
Professeure à l'Université du Québec à Montréal[1]

En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation[2] a estimé à 3072 le nombre de professeurs que les universités québécoises devront embaucher entre 2003 et 2008. Des questions se posent aujourd'hui au sujet des compétences que devront détenir ces nouvelles recrues ainsi que sur la manière de les intégrer dans un environnement universitaire qui se complexifie sans cesse (Conseil supérieur de l'éducation, 2003[3]). Au Canada, selon l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC),

1. Un merci tout spécial est adressé à Vincent Tardif, diplômé de maîtrise en histoire à l'UQAM, pour sa recension d'écrits qui a servi à la rédaction de ce chapitre.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises. Études et recherche*, Québec, CSE, 2004.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003*, Québec, CSE, 2003.

plus de 20 000 professeurs d'université seront remplacés au cours de la prochaine décennie. Dans cette conjoncture, des prévisions de pénurie ont même été évoquées.

Les conditions et les moyens mis en place par les universités seront importants pour une insertion réussie des nouveaux professeurs dans le milieu universitaire. Pour la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2004), « [*l*]*e renouvellement du corps professoral ne se limite pas au nombre d'embauches de qualité à atteindre. Les politiques qui présideront à ces embauches de même que les valeurs qui marqueront le début de ces nouvelles carrières vont configurer "l'université de demain"* » (p. 3)[4]. L'enseignement et l'encadrement des étudiants constituant une tâche importante à assumer en milieu universitaire, il est évident que l'arrivée de nouvelles recrues (Bertrand, 2004) remet à l'avant-scène la question de la formation pédagogique et professionnelle des professeurs d'université.

Cet enjeu de la formation pédagogique et professionnelle des nouveaux professeurs apparaît donc crucial pour l'avenir de nos universités. Nous en proposons une étude, dans les pages suivantes, à la lumière d'un cadre théorique qui a émergé d'une recension des écrits anglo-saxons, où se profilent des professeurs débutants qui ont du mal à affronter toutes leurs tâches. Dans la deuxième partie du chapitre, nous relatons les résultats d'une recherche menée auprès de nouveaux professeurs qui ont suivi les formations offertes à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et à l'École de technologie supérieure (ETS) en 2004, et qui se poursuivent annuellement.

Un bref historique

Avant les années 1980 et les travaux de Fink (1984), les nouveaux professeurs d'université ont rarement retenu l'attention des chercheurs[5]. Mais, avec l'accentuation de la transition générationnelle au sein du corps professoral de l'enseignement supérieur, l'intérêt pour les processus d'intégration s'est accru.

Dans les années 1990, si la majorité des individus se déclaraient satisfaits dans le cadre du travail universitaire, les nouveaux professeurs se disaient très stressés (Sorcinelli, 1992b). Lors de l'insertion universitaire,

4. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, *L'université à venir. Le renouvellement du corps professoral*, Montréal, FQPPU, 2004.

5. L'emploi du substantif masculin fait référence autant aux nouveaux professeurs qu'aux nouvelles professeures.

de l'avis des professeurs débutants, les défis à relever sont nombreux. Les premières années en poste représentent une phase cruciale dans la carrière. La période d'intégration joue un rôle critique dans l'évolution, le succès, la promotion et la satisfaction au travail des nouveaux enseignants. Ainsi, les constats faits par la recherche sur cette phase sont unanimes ou presque : la préparation des étudiants doctorants choisissant la carrière en enseignement est inadéquate par rapport à l'ensemble de la tâche de professeur universitaire ; les programmes d'accueil et d'intégration des nouveaux professeurs sont très limités ; l'information concernant les attentes et les processus de promotion est mal ou peu dispensée par les administrations. Les concepts de bien-être et de vitalité dans le milieu professionnel ont servi à démontrer que ces facteurs avaient une influence majeure sur la productivité des enseignants et sur l'apprentissage des étudiants (Walker et Hale, 1999). Bien que des améliorations aient récemment été apportées, les constats négatifs persistent : surmenage des nouveaux professeurs dans la phase d'entrée en fonction, taux élevés de stress, abandons et part grandissante de doctorants qui choisissent des carrières ailleurs que dans l'enseignement (Bechhofer et Barnhart, 1999).

Les recherches les plus récentes proposent donc des stratégies de développement professionnel qui tiennent compte de l'ensemble complexe des variables dont le rôle dans la transition des nouveaux professeurs est important (Kreber, 1995 ; Evans Commander *et al*., 2000). L'attention portée à tous les aspects de la tâche de professeur, les guides pour l'action, les initiatives de mentorat, les programmes améliorés d'accueil et d'intégration, les ateliers de groupe et les réseaux de nouveaux professeurs et de collègues ainsi que les initiatives de réforme des programmes de doctorat sont quelques exemples des actions posées en vue d'harmoniser l'entrée en poste de la nouvelle génération de professeurs. Corpus hétérogène à la croisée de nombreux domaines disciplinaires, les écrits de recherche recensés pour la période 1990-2005 permettent de jeter un regard d'ensemble sur la question des nouveaux professeurs et sur l'enseignement supérieur en période de renouvellement. Les dernières recensions des études publiées au sujet des nouveaux professeurs d'université sont celles de Fink (1990), de Finkelstein et LaCelle-Peterson (1992), de Kreber (1995) et de Gaff (2002).

Les nouveaux professeurs : un profil de groupe hétérogène

Il importe d'abord de préciser qui est désigné exactement lorsqu'il est question de « nouveaux professeurs ». Il semble qu'une définition très précise de ce groupe soit difficile à formuler, étant donné son statut quelque peu

ambigu. Il existe une variété d'expressions de la langue anglaise utilisées dans les écrits qu'en français nous regroupons sous l'expression « nouveau professeur », « professeur débutant » ou encore « novice » : *junior faculty*, *early-career faculty*, *beginning faculty*, *novice faculty*. Les acceptions variant, la plupart du temps, les auteurs formulent ponctuellement l'interprétation retenue pour leur recherche. Dans la majorité des études, les nouveaux professeurs désignent les individus venant tout juste de terminer le doctorat et s'apprêtant à faire le saut dans la carrière universitaire (Finkelstein et LaCelle-Peterson, 1992). D'autres référents, toutefois, se fondent variablement sur les groupes d'âge, les titres, les stades dans la carrière, les années d'ancienneté, les types de charge d'enseignement ainsi que les différents statuts relatifs à la permanence. Dans nombre de recherches, les échantillons sont institutionnels, ce qui donne des groupes dont les profils peuvent être assez variés : débutants sans expérience, débutants qui ont fait auparavant carrière ailleurs que dans l'enseignement et nouveaux professeurs d'expérience qui ont enseigné dans d'autres universités (pour des exemples, voir Whitt, 1991 ; Olsen et Sorcinelli, 1992 ; Boice, 1992a ; Olsen et Crawford, 1998 ; Finkelstein *et al.*, 1999 ; Lemel et Sullivan-Catlin, 2000).

Selon les parcours de carrière et les orientations des universités dans lesquelles ils sont engagés, les nouveaux professeurs sont appelés à jouer différents rôles. Selon Austin (2002), huit domaines d'habiletés et de connaissance sont essentiels à développer chez les nouveaux professeurs, peu importe le profil d'emploi, le statut et l'institution. Ces domaines d'expertise montrent la diversité de la tâche du professeur universitaire :

1. des habiletés pour la recherche et la critique de la recherche ;
2. la compréhension des processus cognitifs d'enseignement et d'apprentissage ;
3. des connaissances en ce qui a trait à l'usage des nouvelles technologies en éducation ;
4. la compréhension des notions « d'engagement » et de « service » ;
5. des habiletés pour la communication adaptées à différents auditoires ;
6. une expertise à travailler avec différents types de groupes et de classes ;
7. une appréciation de la « citoyenneté institutionnelle » et des aptitudes sociales qui y sont engagées ;
8. l'attention pour les buts et valeurs poursuivis par les milieux d'éducation supérieure.

La période de préparation, de socialisation et d'intégration à la profession suivra diverses trajectoires selon les profils de tâche et les milieux de travail. Vivre cette période, qui peut durer entre trois et sept ans, est une expérience complexe qui demande un investissement intense.

L'expérience vécue à l'entrée en poste

Quant on songe à ce relevé des tâches coincées dans l'échéancier serré de l'évaluation initiale par rapport à la probation et la promotion, et aux autres pressions susceptibles de s'imposer à eux dans cette phase de leur vie (relocalisation, vie personnelle et familiale, etc.), il n'est pas surprenant d'apprendre que les nouveaux professeurs ressentent du stress, ainsi qu'il a été souligné précédemment. Les récits d'expérience à saveur biographique en font foi avec évidence (Knowles et Cole, 1994; Scott, 1995), les nouveaux professeurs affirmant faire l'expérience paradoxale d'une forte satisfaction par rapport à leur travail et de beaucoup de stress (Sorcinelli, 1992b). Ils s'intègrent à des milieux de vie professionnels hautement compétitifs qui, tout en recelant un grand potentiel de réalisation personnelle et d'autonomie intellectuelle, suscitent beaucoup d'attentes. L'ampleur des demandes, la rareté des ressources et les statuts précaires déçoivent souvent les attentes (Austin et Rice, 1998). Les études sur le stress des nouveaux professeurs font relativement consensus. Whitt (1991) relève les problèmes de communication comme source principale de stress : manque de collaboration avec les collègues, les attentes élevées des administrateurs, peu de soutien et de compréhension des directions de département ». En suivant une cohorte sur une période de cinq ans, Sorcinelli (1992a) a découvert cinq sources principales de stress particulièrement associées à ce groupe : manque de temps, manque de feed-back et de reconnaissance, attentes irréalistes, manque de collaboration entre les enseignants, difficultés associées au maintien d'une vie équilibrée hors du milieu de travail. Après une série d'entrevues menées auprès de 172 nouveaux professeurs, Dinham (1992) en est venu à des conclusions relativement semblables. Elle a trouvé quatre facteurs importants de stress : la gestion du temps, le manque de temps pour la vie personnelle, la gestion des responsabilités familiales, les charges d'enseignement. Même son de cloche chez Trautvetter (1999) qui, à la suite des entretiens avec 142 nouveaux professeurs occupant des postes ne menant pas à la permanence, relie le stress des nouveaux professeurs à trois principaux types de pressions : les pressions associées à la gestion du temps, à la vie familiale et à la recherche.

Olsen (1993) a étudié la variabilité des taux de stress selon les stades dans la carrière. Les résultats indiquent sans surprise une baisse dans la satisfaction professionnelle au cours des premières années en poste et une hausse du stress relié au travail. Les facteurs reconnus comme étant à la source du stress jusque dans la troisième année de pratique sont sensiblement les mêmes, quoique, dans ce cas, ils soient davantage reliés à la carrière que directement à la pratique : le manque de temps et la compensation dans

d'autres domaines de la vie professionnelle et personnelle, le manque de feed-back de la part des administrations et les inquiétudes par rapport à la sécurité d'emploi.

Boice observe qu'un faible pourcentage des nouveaux professeurs, de 3 % à 5 %, amorcent leur carrière avec des habitudes exemplaires : enseignement, recherche, écriture forment un tout équilibré. Ils nomment ceux-ci les « *quick starters* » (Boice, 1991c, 1992a), les « champions du départ » en quelque sorte. Il a remarqué chez ceux-ci les comportements exemplaires suivants : attitude positive à propos des étudiants, rythme de présentation équilibré et souci pour l'implication des étudiants, peu de plaintes à propos des étudiants et de leur tâche de travail, transition rapide à un niveau équilibré de préparation de cours, implication dans les initiatives d'amélioration de l'enseignement. La majorité des nouveaux professeurs se heurtent dès l'entrée en poste à des difficultés importantes reliées aux trois champs d'action qui sont au cœur de la tâche d'enseignant (les nouveaux professeurs comme enseignants, comme chercheurs et comme collègues) ainsi qu'à d'autres aspects entourant la tâche comme telle : les problèmes de communication au sein du milieu institutionnel, l'atteinte d'un équilibre de vie et les problèmes liés au cheminement de carrière. Pour chacun de ces domaines, les études de cas ont cherché à montrer comment les nouveaux professeurs réagissent et quels sont les problèmes éprouvés.

De nombreux chercheurs ont examiné les caractéristiques des professeurs débutants (notamment DeNeef, 2002 ; Sorcinelli, 2002b). Bien que ces études aient été produites dans le cadre d'universités différentes de celles du Québec, il est évident que les contextes se ressemblent et que les avatars des débuts dans la profession peuvent être constatés au Québec comme en Australie, les universités présentant partout la même situation de compétitivité et d'exigence de productivité.

L'enseignement

Loiola et Tardif (2001) ont dressé un portrait intéressant des conceptions qu'adoptent de nouveaux professeurs du Brésil au sujet de l'enseignement et de la pédagogie[6]. Considérées comme « l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les nouveaux professeurs d'université », six conceptions différentes de l'enseignement, avec un niveau variant de la centration sur l'enseignement et le professeur à l'apprentissage et l'étudiant ont été identifiées.

6. Ces thèmes sont également développés, plus en profondeur, dans la thèse de Loiola (2001).

Donner un cours à l'université exige des habiletés pour comprendre et gérer la matière, la classe, les cours et le temps. Selon Kugel (1993), lorsque les nouveaux professeurs commencent à enseigner, leur attention est centrée totalement sur eux-mêmes, sur leurs aptitudes, sur ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils devraient faire. Le stade de centration sur soi, que traversent la majorité des nouveaux professeurs (Boice, 1992a), sera suivi d'un passage graduel vers l'appel d'une participation plus active de l'étudiant dans son apprentissage, à une étape où l'enseignant aura atteint un sentiment de confort et de contrôle par rapport à l'enseignement. La pratique des nouveaux professeurs révèle certaines régularités (Boice, 2000) : ils admettent se présenter en classe en ayant préparé plus de contenu que ce qu'il est raisonnablement possible de voir en une séance et devoir compresser cette matière en diminuant la participation des étudiants. Plusieurs consacrent jusqu'à trente heures par semaine à la préparation de cours. Pour éviter les échecs, la majorité enseigne « défensivement » et avec prudence, c'est-à-dire en s'en tenant surtout à ce qui leur évitera les plaintes des étudiants, notamment à propos des erreurs reliées au contenu. Aussi, les nouveaux professeurs interrogés par Boice (plus de 200 dans deux campus universitaires différents) remettent souvent en question les évaluations des étudiants qui sont en deçà de leurs attentes et rejettent le blâme sur des facteurs externes comme les modalités d'évaluation, les étudiants eux-mêmes, la taille des groupes et le temps alloué en classe. Enfin, les nouveaux professeurs connaissent peu les démarches de formation pédagogique et vont rarement les entreprendre.

La recherche

Selon Boice (2000), la majorité des nouveaux professeurs accordent souvent (c'est ce qu'ils constatent après les premières années) beaucoup moins de temps à la recherche et à la rédaction de propositions de projets que ce qu'ils prévoyaient et que ce qui est exigé de leur part pour satisfaire aux critères de promotion de leurs institutions. Manque de temps, déséquilibre des tâches d'enseignement et de recherche, procrastination, attente de grands blocs de temps libre pour rédiger et faible productivité caractérisent l'expérience des nouveaux professeurs en ce qui concerne la tâche de recherche (Boice, 1992 ; Jarvis, 1992). La préparation à la recherche est, bien sûr, amorcée au cours des années d'études doctorales, mais elle devrait se poursuivre dans les premières années de l'entrée en poste.

Les rapports avec les collègues

L'intégration sociale dans les départements peut jouer un rôle majeur dans le succès ou l'insuccès des nouveaux professeurs (Sorcinelli, 2000). Dans ce domaine, encore une fois, les déceptions sont nombreuses. D'un côté, presque unanimement, les étudiants du doctorat et les nouveaux professeurs se disent désireux de partager leur travail dans une communauté intellectuelle de pratique. Ils font de concert l'éloge des valeurs du travail en collaboration (Bode, 1999). Mais, une fois en poste, la plupart font l'expérience contraire de l'isolement, de la « solitude professionnelle », du manque d'acceptation, de collaboration et de stimulation par les pairs ainsi que de l'absence de soutien par le mentorat (Boice, 1991a ; Sorcinelli, 1992). En fait, la plupart des nouveaux professeurs éprouvent des difficultés à établir des rapports productifs avec des collègues qui pourraient leur apporter conseils et soutien. Alors qu'ils cherchent à connaître les caractéristiques de la vie universitaire de leur institution et à s'y adapter, on leur donne peu d'information sur le sujet. Fait intéressant à noter, ce sont rarement les nouveaux professeurs qui vont chercher à initier des relations de mentorat (Bode, 1999). Est-ce parce qu'on ne les informe pas que ce service existe ? Est-ce par insécurité personnelle et professionnelle de la part de débutants qui préfèrent camoufler leurs lacunes en espérant sauver la face et, surtout, éviter le jugement ? Ce constat corrobore l'affirmation de Boice concernant l'absence de demande d'aide et de formation à l'enseignement de la part des nouveaux professeurs.

Les rapports avec l'administration et les processus de promotion

La permanence a longtemps été considérée, et l'est encore, comme un rempart de protection de la liberté intellectuelle et de la sécurité d'emploi des chercheurs. Le système de promotion à la permanence est toutefois de plus en plus contesté par les intervenants à l'intérieur de l'institution comme par ceux à l'extérieur (Austin et Rice, 1998). Les principales préoccupations exprimées par les nouveaux professeurs à ce sujet concernent le manque de clarté des attentes de performance, l'absence de partage (feed-back et de mentorat) des valeurs et un système nébuleux en ce qui a trait à l'évaluation du renouvellement du personnel, des échéanciers trop courts et incohérents avec le rôle perçu de l'université et les conditions de l'expertise universitaire.

Les nouveaux professeurs peuvent aussi avoir à remplir des tâches plus administratives, reliées au fait d'appartenir à une institution qui attend des « services à la collectivité » de la part de ses professeurs. Encore là, la gestion du temps est le principal obstacle à la satisfaction des nouveaux

professeurs interviewés dans le cadre des recherches. Hetrick (2005) a étudié l'implication possible des nouveaux professeurs comme agents de changements dans les programmes et les curriculums. Elle propose un modèle plus centré sur les acteurs et moins sur les processus de changement en soi. Ainsi, plusieurs rôles peuvent être envisagés pour les nouveaux professeurs dans les processus de changement : collecteurs de données à divers moments de la démarche ; intervenants dans des groupes d'intérêt ; membres d'équipes de travail ; concepteurs et participants à des projets pilotes ; communicateurs ; médiateurs pour faciliter le changement. Ce type d'implication peut, de la même manière que les relations de mentorat, représenter un moyen efficace de briser l'isolement et de s'intégrer à une nouvelle université, à un nouveau milieu de travail.

L'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle

Les nouveaux professeurs souhaitent avoir une vie équilibrée, mais ils constatent qu'ils sont submergés par leur tâche professionnelle ainsi que par sa conciliation avec les responsabilités familiales. L'entrée dans la carrière d'enseignant universitaire demande une adaptation en ce qui concerne le mode de vie, l'adéquation entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Le besoin de structures d'intégration initiale découle aussi d'un besoin d'équilibre dans la vie quotidienne. La période d'acclimatation à un nouvel environnement de travail et de vie engendre des pressions fortes sur les relations matrimoniales et familiales (Hamin *et al.*, 2000). Souvent, c'est le travail de recherche et la vie de famille qui écopent.

La carrière

Le processus de transition et de maturation professionnelle dans son ensemble, ce qui inclut l'enseignement en classe, peut être considéré comme un enchaînement de stades : du stade anticipatoire (préparation) où l'étudiant projette dans des images et dans l'avenir l'identité à laquelle il entend s'intégrer par rapport au groupe auquel il aspire adhérer, jusqu'au stade de socialisation organisationnelle où le nouveau professeur en poste est plongé dans le concret d'un emploi, dans une institution dans laquelle il doit s'intégrer (Baldwin, 1990 ; Tierney et Rhoads, 1993 ; Tierney et Bensimon, 1996 ; Nyquist *et al.*, 1999).

Le stade préparatoire : le doctorat

L'adaptation à l'entrée dans la carrière varie selon qu'un professeur vient tout juste de terminer ss études doctorales ou qu'il a derrière lui plusieurs années de pratique professionnelle sur le marché du travail. Dans le premier cas, la recherche semble faire consensus : les impacts de l'inadéquation entre les études de doctorat et les multiples facettes du rôle de professeur universitaire sont majeurs (Whitt, 1991 ; Sorcinelli, 1992a, b et c ; Boice, 1992a et b ; Olsen, 1993 ; Tierney et Bensimon, 1996 ; Tierney, 1997 ; Olsen et Crawford, 1998 ; Nyquist *et al.*, 1999, 2001 ; Rice, 2000 ; Austin, 2002). Les programmes de doctorat sont peu adaptés au contexte actuel d'entrée dans la carrière universitaire où diverses habiletés ainsi que la capacité d'assumer plusieurs rôles sont exigées. Les principaux thèmes retenus dans les écrits recensés à ce sujet sont : l'enseignement, la recherche, la vie universitaire, la recherche d'emploi et les options professionnelles qui s'offrent aux étudiants du doctorat.

Adams (2002) relève plusieurs secteurs où les programmes d'études doctorales ont besoin d'adapter la préparation des étudiants pour les intégrer avec plus de succès dans la profession d'enseignant. Selon elle, les programmes de doctorat n'ont pas encore reconnu l'importance de l'enseignement dans la tâche des professeurs d'université. Les universités devraient ainsi veiller à offrir des expériences d'enseignement aux étudiants et informer ces derniers des autres particularités de la tâche. Depuis 1990 toutefois, plusieurs initiatives de réforme ont préparé la voie à une amélioration de cette phase cruciale.

Le programme Preparing Future Faculty (PFF) a été mis sur pied en 1993 par l'Association of American Colleges and Universities (AAC&U) et le Council of Graduate Schools (CGS) afin d'explorer les modèles de préparation et d'initiation des futurs professeurs (Richlin, 1995). Conçu dans une perspective de formation à la vie professionnelle, ce programme inclut des objectifs divers allant de la préparation à l'enseignement, à la planification de carrière et à l'aptitude pour la recherche d'emploi. On y traite des attentes, des rôles et des responsabilités des professeurs en poste et de l'implication active des nouveaux professeurs. Le doctorant doit savoir que dans le contexte actuel plusieurs options s'offrent à lui en ce qui a trait à la carrière universitaire. Il est essentiel qu'il connaisse les caractéristiques du système universitaire qu'il s'apprête à intégrer et qu'il s'adapte à l'offre diversifiée dans le domaine. Ainsi, actuellement, l'enseignement à distance ou encore l'enseignement assisté par ordinateur sont souvent négligés alors qu'ils offrent des perspectives fort intéressantes.

D'autres programmes existent en Angleterre et en Australie qui visent les mêmes objectifs, soit, en gros, de préparer les étudiants des doctorats à bien remplir leurs tâches universitaires.

Austin (2002) a étudié l'expérience vécue par les étudiants des programmes de doctorat de trois universités dans le cadre du projet *The Development of Graduate Students as Prospective Teaching Scholars*. L'esprit de cette recherche était de saisir ce qui guide les différents processus de développement personnel et professionnel des étudiants au doctorat et les valeurs qui déterminent leur ambition d'accéder à la profession d'enseignant universitaire. Des facteurs individuels dont l'âge, la situation familiale, les expériences éducationnelles passées et l'expérience actuelle d'emploi font partie, bien sûr, des éléments qui ont un impact sur le développement professionnel des étudiants. Selon une perspective plus contextualisée toutefois, d'autres facteurs importants émergent dans les conclusions de l'étude. La perception de cette expérience de cheminement de carrière est ainsi structurée par la relation aux différents contextes disciplinaires et aux contextes institutionnels, par les interactions des étudiants avec les professeurs en place et par la perception plus générale du travail professoral et du rôle de l'intellectuel universitaire.

Trower (2001) a dirigé le *Project on Faculty Appointments* dans lequel, au moyen d'entretiens de groupe de discussion (*focus groups)* et d'un questionnaire qualitatif, la perception que les étudiants et les professeurs débutants ont du processus de recrutement des universités a été examinée. Plus précisément, l'étude cherchait à comprendre les critères qu'appliquent les étudiants candidats lorsque vient le temps de faire le choix d'un poste d'enseignant universitaire, les critères personnels (dont l'ambition) conduisant au choix d'une université plutôt qu'une autre et à l'acceptation d'un poste devant mener au titulariat ou non. La perception de l'importance de ce dernier facteur révèle plusieurs ambivalences parmi la nouvelle génération d'enseignants universitaires étasuniens : si plusieurs reconnaissent la valeur sociale symbolique accordée à un poste de titulaire, d'autres ont indiqué que cet aspect ne venait qu'en deuxième derrière le choix d'une université et d'un poste qui assurera une meilleure qualité de vie. Pour plusieurs répondants, l'« aura » qui entoure le professeur titulaire s'est ternie et, pour certains étudiants, la promotion à un poste de titulaire apparaît presque comme un facteur de stagnation. En fait, plusieurs sont prêts à accepter un poste qui ne permet pas d'envisager un poste de titulaire. La situation géographique et la charge de travail se sont révélées des critères personnels de choix plus importants que le salaire et la durée des contrats, ce qui révèle chez ces jeunes professeurs un souci réel pour la qualité de vie et une charge de travail raisonnable. En est-il de même dans notre contexte ?

Gaff (2002) a fait le bilan de quelques autres projets de recherche qui se sont intéressés aux étudiants des doctorats. Ainsi, Golde et Dore (2001) et Nyquist *et al.* (2001) ont constaté qu'autant les programmes que les aspirations des étudiants concordent fort peu avec la situation réelle des emplois envisageables, car les étudiants sont surtout attirés par les universités axées sur la recherche, et leur formation les y préparent d'ailleurs essentiellement. Parmi ces étudiants, ceux qui participent aux PFF démontrent un plus grand intérêt que les autres pour la carrière professorale diversifiée et pour une participation à des programmes de mentorat, mais ce genre de formation n'existe pas en quantité suffisante. Davis et Fiske (2000) déplorent le manque d'information sur les emplois et sur la pertinence même d'entreprendre des études doctorales. D'ailleurs, selon Lovitts et Nelson (2001), environ 50 % des étudiants abandonnent leur programme de doctorat dans l'ensemble des États-Unis.

Devant les constats de ces diverses recherches et le succès des PFF, d'autres initiatives de changement ont été réalisées ailleurs aux États-Unis, notamment les projets Re-envisionning the Ph.D. dirigé par Jody Nyquist, le projet *The Responsive Ph.D.* dirigé par Earl Lewis et le projet *Pedagogies of the Professions* de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Ce champ semble donc en émergence.

L'entrée en poste

Sorcinelli et Rice (1999, dans Trower, 2001) ont mis sur pied le projet *New Pathways II: Project on the Tenure Process*, qui visait à explorer les attentes des doctorants envers la carrière universitaire et envers le processus de sélection appliqué par les universités dans le choix des candidats. Le projet utilisait les récits des premières expériences vécues par les nouveaux professeurs. Les résultats montrent que les idéaux des nouveaux professeurs ont peu résisté à la réalité. Eux qui espéraient amorcer une carrière de recherche, marquée d'une grande marge de manœuvre et d'une grande liberté intellectuelle dans une culture d'apprentissage et de découverte, font des constats plus nuancés sur leurs premiers pas. Si certaines expériences les rapprochent de cet idéal d'accomplissement, d'autres observent de graves manquements en ce qui a trait à la collaboration et au partage de la pratique. Ainsi, plusieurs déplorent une vie peu équilibrée, du surmenage et de la fatigue en raison des multiples responsabilités personnelles et professionnelles qui leur échoient, un sentiment d'isolement et de la perplexité devant un système de postes titulaires incompréhensible.

À l'entrée en poste, les intérêts et les problèmes reliés à l'adaptation à la vie de professeur accaparent beaucoup de temps. Diekelman (2004), à propos des infirmières qui font le passage de la pratique à l'enseignement, fournit une perspective intéressante sur les accrocs particuliers de la phase de transition qui est propre au groupe des transfuges des milieux professionnels extérieurs aux universités. Pour ce sous-groupe, l'adaptation sociale à un nouvel environnement de travail et de vie exerce de fortes pressions sur la tâche professionnelle ainsi que sur les relations matrimoniales et familiales.

C'est à ce stade initial que se posent les plus grandes difficultés chez ces débutants : stress, manque de soutien, isolement, surmenage et tension, manque de ressources, déséquilibre entre profession et vie personnelle, absence de collaboration, perplexité face au système de promotion et aux choix professionnels à faire régulièrement. Ces constats rejoignent ceux de Boice (1992) rapportés plus haut.

Il faut donc quelques années pour que les jeunes professeurs, à la suite d'une démarche caractérisée par une succession d'essais et d'erreurs, parviennent à un certain équilibre dans leur profession. Durant ces premières années, souvent vécues à la dure, des besoins se manifestent, mais hélas ils demeurent souvent sans réponses, car le milieu n'y est pas préparé et bien des professeurs séniors se disent que si eux-mêmes s'en sont sortis indemnes sans aucun soutien, cette relève va faire la même chose.

Les besoins les plus pressants (Cox, 1995) sont évidemment en lien direct avec les difficultés éprouvées.

- Partager le travail dans une communauté intellectuelle de pratique.
- Profiter d'un mentorat à la fois pour l'enseignement et pour la recherche.
- Recevoir plus d'information concernant les trois tâches de recherche, d'enseignement et de services à la collectivité.
- Parvenir à concilier famille et travail sans négliger l'un et l'autre et sans se sentir débordé par les obligations d'un côté et de l'autre.
- Recevoir une meilleure préparation au travail pendant les études doctorales. Cela peut comprendre d'être mieux formé au travail d'équipe, à la collaboration, au travail interdisciplinaire, aux habiletés de gestion et aux habiletés organisationnelles.
- Se voir clairement proposer par les universités des attentes de performance raisonnables, échelonnées au fil des trimestres et des années.
- Se voir proposer une offre de parcours diversifié pour la carrière.
- Être soutenu et accompagné dans l'intégration d'une pratique réflexive sur son enseignement.

Le stade de l'avancement

Dans le stade de l'avancement (habituellement après trois à sept années de service), le professeur cherche à atteindre un certain niveau de confort par rapport aux tâches qu'exige son travail, principalement les tâches qui étaient nouvelles dont, le plus souvent, l'enseignement. Les relations avec les pairs deviennent nécessairement importantes durant ce stade. Le nouvel enseignant demande de moins en moins conseil au personnel administratif. Il est maintenant intégré à une communauté professionnelle. Des objectifs de carrière sont mis en place. Ce stade, dans les pratiques exemplaires, est le plus productif sur le plan des publications. C'est bien sûr également le stade où les nouveaux professeurs, s'ils le désirent, commencent à penser à la permanence. Dans ce processus qui se situe encore au stade de l'internalisation des normes, la socialisation professionnelle s'effectue au cœur de la construction du sentiment d'appartenance à la profession (Sorcinelli, 1992a).

On le constate : les besoins dépassent nettement les limites de l'enseignement pour atteindre celles de la profession tout entière et de l'organisation du milieu, soit le partage, la collaboration, le soutien, l'accompagnement, l'organisation et la cohérence du milieu. Cette simple liste fait voir que la formation actuelle des professeurs débutants devrait être conçue selon un modèle de formation continue et toucher toutes les dimensions du rôle de professeur. De plus, cette formation devrait faire partie intégrante de chaque contexte universitaire où l'administration serait une complice indéfectible, tant dans ses politiques que dans son système de promotion. Les écrits scientifiques sont éloquents quand il s'agit d'envisager des perspectives pour le soutien des professeurs novices.

Perspectives pour l'intégration et le soutien des nouveaux professeurs

La pratique enseignante renvoie à un double professionnalisme, selon Beaty (1998) : celui concernant le domaine enseigné et celui de l'enseignement comme tel. C'est souvent ce dernier domaine que cherchent à faire progresser les initiatives de développement professionnel. Les programmes habituels pour les nouveaux professeurs, souvent limités à quelques sessions d'accueil en début d'année (elles-mêmes souvent limitées à une journée ou à une semaine), sont considérés comme insuffisants. Dans cette perspective, diverses stratégies d'action ont été pensées. Certains guides s'adressent particulièrement aux spécialistes de la formation afin de mettre sur pied des stratégies de développement. Les ouvrages *New Faculty Professional*

Development: Planning an Ideal Program de Marcinkiewicz et Doyle (2004) et *Junior Faculty Development: A Handbook* sont, à ce titre, des exemples éloquents. Parmi l'ensemble des thématiques et des perspectives abordées, certaines ressortent comme devant jouer un rôle majeur dans les stratégies de développement professionnel des nouveaux professeurs.

Afin de créer des milieux de travail soucieux de l'écoute et du partage communautaire (Gaff, 2002), les recherches tendent vers l'énonciation claire, par les universités, des actions suivantes :

- des attentes de performance raisonnables ;
- la mise sur pied de programmes de mentorat et d'adaptation des nouveaux professeurs ;
- une offre flexible de parcours diversifiés de carrière ;
- un soutien pour l'instauration d'une pratique réflexive et d'un dialogue avec les autres participants du monde de l'enseignement universitaire.

La lecture de nombreux articles spécialisés sur la question des nouveaux professeurs nous a permis de regrouper les mesures reliées à l'enseignement, à la recherche, aux programmes de mentorat et à l'autoformation.

Le soutien à l'enseignement

Comme nous l'avons vu précédemment, les novices expérimentent souvent une dure transition à leur entrée à l'université alors que la gestion du temps à propos de l'enseignement semble un problème réellement récurrent. Plusieurs stratégies ont été élaborées pour aider ces débutants à envisager d'une manière logique leur temps de travail. Boice (1992) a ainsi mis sur pied un programme de formation conçu pour aider les professeurs novices à s'adapter à leur nouvelle tâche. Les participants au programme s'engageaient à respecter les directives suivantes :

a) limiter la préparation de cours à un maximum de deux heures par heure de présentation ;
b) prendre de trente à soixante minutes par jour pour la rédaction afin d'éviter les périodes trop longues et la procrastination ;
c) s'accorder au moins deux heures par semaine pour discuter d'enseignement et de recherche avec des collègues ;
d) rédiger un journal de bord de l'emploi quotidien du temps ;
e) intégrer les sujets de recherche dans les cours en classe.

Boice (2000) propose également que les universités évitent d'évaluer formellement l'enseignement des nouveaux professeurs avant la troisième année de pratique.

Le soutien à la recherche

La productivité en recherche, attendue de tous les professeurs, doit être stimulée autant durant les études de doctorat que dans la phase de l'entrée en poste et de l'intégration. Boice (1990, 1992a) insiste sur deux caractéristiques qui sont essentielles à la réussite d'une stratégie de formation à la recherche pour les nouveaux professeurs, soit la modération et la constance. Cela signifie de rédiger en de courtes séances régulières, d'éviter d'attendre d'avoir des grands blocs de temps libre et de demander conseil à des professeurs expérimentés dans les stratégies de rédaction.

En ce qui concerne l'aide à la recherche, Jarvis (1992) suggère également les interventions suivantes : des programmes de mentorat, des projets de groupe, des centres de recherche universitaire pour les domaines moins subventionnés, des subventions pour les voyages de recherche, des dégrèvements pour la recherche, divers soutiens financiers, des équipements et l'entretien des locaux de recherche. Au Canada, le document publié par la Fédération canadienne des sciences humaines (FCSH) et intitulé *L'université en tant que communauté : manuel des meilleures pratiques pour répondre aux besoins des nouveaux chercheurs* permet aux nouveaux professeurs et aux institutions de s'engager vers une meilleure connaissance et une efficacité accrue dans cette facette de la tâche de professeur.

Les programmes de mentorat

La mise en place d'un programme de mentorat pour l'intégration des nouveaux professeurs est une démarche de formation et de socialisation qui vise habituellement à remplacer des pratiques plus informelles (discussions de corridor, questions ponctuelles, documentation diverse et éparse, etc.) qui, dans le contexte actuel, se révèlent insuffisantes pour répondre au besoin de mieux intégrer les nouveaux professeurs. Les connaissances et l'expertise transmises dans la relation entre le nouveau professeur et son mentor sont habituellement des éléments tacites, des conseils qui ne sont pas officiellement enseignés mais qui ont une influence considérable sur le succès de l'intégration (Boice, 1992b ; Schoenfeld et Magnan, 1992). Les universités constatent qu'il devient nécessaire d'instaurer des programmes d'assistance plus formels et mieux structurés pour guider les nouveaux arrivants et diminuer les taux d'abandon. Le mentorat est reconnu pour ses nombreuses vertus : il permet d'améliorer les habiletés professionnelles, de réduire l'isolement et le stress des nouveaux professeurs, d'augmenter leur productivité et d'ancrer davantage leurs attentes dans les informations provenant de l'expérience concrète de la carrière, soit celle du mentor (Boice, 1992a et b ; Wunsch, 1994 ; Keating, 1996 ; Cox, 1995, 1997 ; Pierce, 1998, 2000).

Généralement, les démarches de mentorat comprennent des rencontres périodiques pour élaborer et discuter d'objectifs et, parfois même, de projets (par exemple, enseignement en équipe, projets de recherche, etc.). Selon Schoenfeld et Magnan (1992), elles peuvent adopter différents styles selon le caractère de la relation (d'expert à novice, entre collègues, entre amis, etc.) et différentes structures (volontaire, structurée, semi-structurée, etc.). Certaines initiatives considèrent que les programmes formels ont l'inconvénient de ne pas être mis sur pied par les professeurs eux-mêmes, mais d'être dirigés par un centre de formation, ce qui peut rendre la relation un peu trop directive ou à sens unique. Afin de contourner ce genre de problème, il se forme des réseaux informels de collègues qui se rencontrent en diverses occasions pour discuter de leur expérience professionnelle. Cette synergie d'entraide entraîne généralement des bénéfices intéressants tant dans la pratique enseignante que dans l'innovation sur ce plan, et une productivité accrue en recherche. Enfin, Kreber (1995) considère que les mentors devraient recevoir une formation qui les préparerait à aider les nouveaux professeurs dans tous les aspects de leur tâche. Il n'y a pas lieu ici d'analyser davantage le mentorat et nous renvoyons le lecteur aux nombreuses références inscrites à ce sujet à la fin du chapitre.

L'autoformation : les guides pour les nouveaux professeurs

Les guides rédigés par des spécialistes de la formation professionnelle constituent un autre moyen dont disposent les nouveaux professeurs pour mieux s'intégrer au milieu de l'enseignement universitaire. Ces guides ont l'avantage de présenter un portrait large et documenté de diverses situations vécues par les nouveaux professeurs. Autant au regard de la productivité dans la recherche qu'à celui de la socialisation dans un nouveau milieu institutionnel ou des habiletés à l'enseignement, ces guides adoptent une approche holistique qui englobe plusieurs aspects de la tâche de professeur. On retrouve une référence à ces guides dans la plupart des bibliographies d'introduction que fournissent les universités américaines aux nouveaux professeurs. Boice, qui est le plus connu à avoir développé cette voie et qui, en 1992, avait publié *The New Faculty Member*, publie à nouveau en 2000 une information comparable dans *Advice for New Faculty Members*. Gibson (1992), Lucas et Murray (2002), Schoenfeld et Magnan (1992), Davidson et Ambrose (1994), Newhouse (1997), Goldsmith *et al.*, (1997), Menges *et al.* (1999), Darley, Zanna et Roediger (2003) ont également publié des ouvrages qui, *grosso modo*, s'inscrivent dans la perspective du guide d'aide et d'autoformation destiné aux nouveaux professeurs. Plusieurs sites Web ont vu le jour ces dernières années et offrent également des guides concrets (voir par exemple le chapitre 5 de ce livre sur l'Université d'Ottawa).

Le rôle du personnel administratif

Le personnel administratif (chefs de département, doyens, etc.) a un rôle important à jouer dans l'évolution des nouveaux professeurs, tant pour leur soutien professionnel et les procédures de promotion que pour leur participation éventuelle aux tâches administratives (Baldwin, 1990 ; Jarvis, 1992 ; Wheeler, 1992 ; Sorcinelli, 2000, 2002). Dans le cadre du projet *Heeding New Voices*, Austin et Rice (1998) ont mené des entrevues structurées auprès de plus de 350 nouveaux professeurs. Leur rapport propose plus de 10 principes de pratiques exemplaires et, à l'intention du personnel administratif et des doyens, des collègues expérimentés et d'autres leaders universitaires, il contient un inventaire de moyens afin d'améliorer les pratiques institutionnelles ainsi que des exemples concrets d'approches novatrices mises en place dans des institutions de divers types. Les principes reflètent trois catégories de besoins reliés à la question du processus de promotion : besoin d'améliorer le processus d'évaluation et de promotion vers la permanence ; besoin d'encourager les relations positives avec les collègues et les étudiants ; besoin d'alléger l'emploi du temps et le stress. Selon ces auteurs, les pratiques exemplaires communiquent les attentes par rapport à la performance, rendent compte du progrès de l'enseignant, améliorent le processus d'évaluation par les pairs et accordent des échéances flexibles pour la promotion dans les postes menant à la permanence. En somme, ces réponses aux besoins des professeurs débutants constituent en quelque sorte les indices de la valeur qu'accordent les administrations aux divers volets de la tâche professorale et, particulièrement, au volet « enseignement ».

Conclusion sur les écrits recensés

Cette recension de certains écrits a permis d'esquisser une vue d'ensemble des recherches menées au sujet des nouveaux professeurs des universités anglo-saxonnes. Elles donnent une bonne idée de ce que ces débutants vivent et de leurs besoins. Mais qu'en est-il des professeurs novices que nous accueillons dans certaines de nos universités au Québec ? C'est la question à laquelle nous avons tenté de répondre par une enquête menée auprès de quelques professeurs, nouvellement embauchés à l'UQAM et à l'ETS, qui avaient suivi une formation conçue à leur intention. La question centrale de l'enquête était formulée ainsi : Comment des nouveaux professeurs considèrent-ils les effets, sur leur enseignement, d'une formation reçue et quelles perceptions en ont-ils ? Nous pensons qu'une telle enquête sera utile à la fois pour les formateurs qui adapteront les formations en conséquence, pour la collectivité qui sera mise en contact avec une

documentation à jour, pour les administrations universitaires qui seront peut-être convaincues de l'importance du soutien et de la formation aux professeurs, surtout lors de leurs débuts.

Une enquête auprès de nouveaux professeurs de deux universités au Québec

C'est au moyen d'un questionnaire en ligne et d'une entrevue individuelle que nous avons cherché des réponses à notre question, et ce, dans deux contextes différents, soit l'École de technologie supérieure[7] (ETS) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans les deux universités, la période actuelle en est une d'embauche importante. Toutefois, on constate des différences marquées entre les deux. Alors que l'ETS a une politique clairement affirmée au regard de la formation des professeurs, politique qui inclut une forte incitation auprès des nouveaux arrivants à se former, à l'UQAM, il n'existe rien de tel et une simple lettre de la vice-rectrice invite les professeurs nouvellement embauchés à participer aux formations offertes. Les formations diffèrent aussi légèrement : à l'UQAM, la durée est de trois jours en juin et en août, assortis d'un suivi d'une journée quelques mois plus tard ; à l'ETS, la durée est de deux jours en février, sans suivi.

Dans les deux cas, une évaluation en fin de formation avait été faite par les participants, et les résultats compilés avaient permis d'accorder les excellentes notes suivantes : à l'ETS (n = 11), 8,77/10 ; à l'UQAM (n = 20), 9/10. Ainsi, à court terme, la formation était appréciée, malgré quelques faiblesses soulignées par les participants.

Cependant, nous voulions savoir ce qu'il en restait après un trimestre et demi à l'université, et nous avons donc proposé un questionnaire à ces 31 professeurs des deux universités. De l'UQAM, 66 % ont rempli le questionnaire et 45 % ont fait de même à l'ETS. Les professeurs du groupe de l'UQAM provenaient de huit départements différents et la moitié avaient entre deux et cinq ans d'expérience en enseignement (une personne en avait 26… acquises ailleurs). À l'ETS, les professeurs provenaient de six programmes différents et la majorité n'avaient aucune expérience en

7. Nous remercions madame Sylvie Doré, doyenne à la formation à l'ETS, pour avoir lancé conjointement le projet et y avoir collaboré, d'abord en invitant ses professeurs à participer à l'enquête et, ensuite, en participant à la révision des tableaux puis à la présentation à l'ACFAS en mai 2005. Nous remercions également monsieur Daniel Oliva, conseiller pédagogique à l'ETS, de nous avoir facilité les choses en faisant plusieurs fois appel aux professeurs pour les réponses au questionnaire et la participation à l'entrevue.

enseignement. Une entrevue individuelle, semi-dirigée, s'est ensuite tenue avec quatre professeurs de l'UQAM et deux de l'ETS. À l'UQAM, les formateurs du CEFRES véhiculaient le slogan « Engagez-vous dans 30 ans de plaisir ! », cela pour souligner à la fois la perspective de la longévité des carrières et celle du plaisir qui est indispensable pour bien vivre à travers toutes ces années.

Les résultats

Le questionnaire

Le questionnaire comprenait sept questions à réponses courtes ; ces réponses ont été analysées et regroupées dans les pages qui suivent.

Effets bénéfiques sur la démarche pédagogique.

1. Apprentissage de modèles d'enseignement incluant l'interaction avec les étudiants.
2. Matériel de référence et pédagogique : recueil, acétates, PowerPoint.
3. Préparation de cours : la planification générale – l'élaboration d'un plan de cours – la formulation des objectifs – la structure du cours – des idées pour l'évaluation – la scénographie des cours.
4. Stratégies pédagogiques : exercices en équipes.
5. Techniques de communication.
6. Connaissances théoriques : processus cognitif des étudiants.

Un professeur a écrit ceci : « *Je suis parvenu à penser au cours en prévoyant une plus grande participation des étudiants* », et un autre : « *Je suis plus attentif à recueillir le feed-back des étudiants relatif à leur compréhension du cours.* »

Effets bénéfiques sur les plans personnel et interpersonnel

1. Assurance personnelle : parmi les réponses des professeurs, nous retenons les deux suivantes qui nous semblent particulièrement signifiantes.

   Étant donné que je suis mieux « outillé », je m'amuse davantage en classe… Pour moi, c'est une condition à l'enseignement.

Grâce à ces rencontres, lorsque j'ai de la difficulté dans un cours, j'ai une meilleure idée comment me reprendre la prochaine fois, je sais que c'est normal de ne pas toujours performer. Je me donne une chance, je sais que créer un nouveau cours ne se fait pas en une seule session. Je l'ai appris dans vos rencontres.

Les diverses réponses analysées nous ont permis de dégager les principaux effets suivants concernant le gain en matière d'assurance personnelle.

- Confiance en soi : se rassurer ; recevoir l'encouragement de professeurs qui ont de l'expérience.
- Moins d'inquiétude concernant la performance en classe.
- Réflexion et introspection.
- Sentiment de valorisation de l'enseignement.

2. Socialisation : ce type d'effet bénéfique est nettement ressorti à travers les réponses, et les commentaires semblables à ceux qui suivent étaient nombreux.

Merveilleuse occasion de contact avec quelques personnes que je continue de côtoyer occasionnellement et que je sollicite au besoin.

J'ai beaucoup apprécié le fait de rencontrer d'autres nouveaux professeurs qui avaient déjà de l'expérience. J'étais très curieuse de voir comment, pour eux, le contact s'était fait avec les étudiants.

Un aspect intéressant de la formation était la possibilité de rencontrer des nouveaux professeurs des autres départements et de voir à quel point nos réalités et préoccupations (sur le plan pédagogique) étaient semblables.

J'ai surtout profité des conseils pratiques, ainsi que de l'encouragement de professeurs qui ont de l'expérience.

Ces commentaires portent essentiellement sur deux aspects très appréciés :

- la rencontre d'autres professeurs ;
- les échanges avec des collègues.

Conseils jugés utiles et appliqués dans la pratique

Deux questions concernaient le transfert des apprentissages. D'abord, les répondants devaient indiquer les conseils jugés utiles, à court terme, lors de la formation. Ensuite, ils devaient nommer les applications réalisées, à moyen terme, dans leur pratique ultérieure. Le tableau 1 montre le lien entre l'utilité à court terme et à moyen terme. Nous y avons ajouté des extraits de quelques commentaires.

Tableau 1

Conseils jugés utiles et applications ultérieures

Conseils jugés utiles à court terme
1. Au regard de l'apprentissage des étudiants : mémoire, manières d'apprendre.
2. Pour la préparation de cours et de séances : bien établir objectifs. d'apprentissage, plan de cours.
3. Sur la gestion de cours : échéanciers pour la remise de travaux.
4. À propos des méthodes d'enseignement : méthodes appropriées et variées, créativité, techniques de communication, stratégies de lecture, pauses, APP. *« Comment organiser des travaux d'équipe avec des comptes rendus immédiats de la réflexion des étudiants aux questions posées en classe. »*
5. Au regard de l'attitude et du discours du professeur : approche du premier cours, transparence. *« Rappels fréquents pour donner aux étudiants le sens et l'utilité de l'information et des activités pour leurs apprentissages. »*
6. Au sujet du matériel didactique : utilité de PowerPoint, des TIC.
7. Sur l'évaluation des apprentissages.
Mises en application ultérieure
1. Les connaissances sur l'apprentissage : styles d'apprentissage, théories cognitives, APP.
2. La préparation de cours : plan de cours nouveau, remanié, rééquilibré, clair.
3. La gestion de cours : remise des travaux, horaire de chaque cours.
4. Les stratégies pédagogiques : organiser des travaux en équipe, équilibrer magistral/labo, prévoir des pauses d'apprentissage, du temps de questionnement, varier les activités, favoriser la créativité dans un séminaire de maîtrise, organiser des groupes de lecture, accroître les interactions avec les étudiants, s'attarder aux liens activités/objectifs. *« Je pose plus de questions aux étudiants pendant les cours. J'utilise des moyens de communication plus diversifiés. Je bouge plus qu'auparavant lors des cours magistraux. »*
5. Le premier cours : marche à suivre, atmosphère positive, cartons pour apprendre les noms des étudiants. *« Expliciter la structure globale du cours et rappeler périodiquement notre évolution dans cette structure. »*
6. Le matériel pédagogique : PowerPoint.
7. L'évaluation : grille, formes variées d'évaluation, évaluation formative et informelle, copies identifiées et étudiants rangés par ordre alphabétique pour l'examen intra.

Le seul élément qui a été jugé utile durant la formation, mais qui ne s'est pas retrouvé dans la partie « conseil appliqué », est la gestion de classe (la « discipline » ainsi que l'a nommée un professeur). Toutefois, la pratique réflexive, aucunement soulignée comme un conseil utile lors de la formation, a été appliquée par de rares professeurs qui l'ont décrite comme un « retour sur l'enseignement » ainsi que « l'implantation d'une supervision par les pairs ».

Un professeur qui ne voulait pas répondre directement à nos questions a préféré simplement rédiger ses commentaires et réflexions, dont celle-ci :

> *La formation m'a permis de développer une approche globale différente de l'enseignement : à la suite de la formation, j'ai surtout cherché à développer une approche alternative à l'approche classique (enseignement magistral et examens).*

En quoi cette formation a aidé leur cheminement pédagogique

Afin d'aller plus loin dans notre investigation, nous avons demandé aux professeurs de préciser l'aide que leur avait globalement apportée la formation reçue. Les mêmes éléments reviennent.

- Amélioration générale : plan de cours, stratégies, etc.
- Structuration de la tâche : savoir bien s'organiser.
  Avec cette formation et l'expérience accumulée, je trouve que ma préparation de cours devient plus systématique.
- Stratégies pédagogiques variées.
  Cette formation m'a été très utile, ne serait-ce que pour me rassurer sur mes enseignements. Elle m'a permis de réaliser l'importance d'utiliser différents types d'activités pour faciliter l'apprentissage (pas seulement le modèle traditionnel auquel j'ai été exposée).
- Accroissement de l'assurance personnelle (réactions aux problèmes, stress, confiance, plaisir).
  Lors de la formation, des exemples de situations sont exposés. Quand on s'y retrouve confronté par la suite… on y est préparé !

  Penser à des solutions créatives lorsque se présentent différents problèmes.

  […] *faire confiance à mon intuition.*
- Nouvelles idées pour l'évaluation.
- Réseau de soutien et de références.
  Cela m'a aidé dans le sens où je réalisais que si j'avais un problème avec un de mes cours, j'aurais des personnes à qui me référer pour m'aider.

– Révision de ce qu'on sait.

Se faire redire les choses de base, ça fait toujours du bien; c'est pour ça que des rencontres sont bonnes.

Suggestions ou commentaires concernant les contenus ou les formes de soutien jugés bénéfiques pour de nouveaux professeurs

Pour clore le questionnaire, nous avons demandé aux répondants de faire des suggestions concernant les contenus ou les formes de soutien qui pourraient être bénéfiques pour des nouveaux professeurs. Le tableau 2 regroupe ces idées selon chaque université.

Tableau 2

Suggestions de soutien aux nouveaux professeurs

UQAM	ETS
– Éthique de la négociation avec les étudiants. – Mentorat. – Survol des TIC pour communiquer avec les étudiants. – Rencontre face à face pour la communauté de pratique. – Moins de théorie et plus de pratique. – Offre plus systématique aux nouveaux professeurs.	– Formation plus régulière. – Nouvelles formations. – Ateliers très ciblés à l'heure du dîner. – Plus petits groupes (organisation et contenu). – Partager l'expérience d'un nouveau professeur avec un professeur débutant (2 à 4 années d'expérience). – APP pour les laboratoires. – Communauté de pratique. – Meilleur suivi.

Évidemment, dans chaque milieu, quelques suggestions ont porté sur l'augmentation ou la diminution de la durée de la formation. Plusieurs conseillent aux professeurs débutants de suivre une formation et jugent que le temps qu'ils ont dû y consacrer a été du temps bien employé.

Oui, car parfois on concentre trop sur nos projets de recherche et pas assez sur nos étudiants. Je crois que tous les professeurs doivent prendre ce cours.

Oui, je suis convaincue que cette formation m'a été très utile en tant que nouvelle enseignante et qu'elle peut aussi rafraîchir de façon fort pertinente la pédagogie des enseignants d'expérience.

En somme, les formations ont apporté à ces nouveaux professeurs outils, réflexions, confiance, occasion de socialiser. Mais qu'ont ajouté de plus les quelque six professeurs rencontrés en entrevue individuelle ?

L'entrevue individuelle

Les professeurs interviewés

Six professeurs ont accepté de participer à l'entrevue : deux professeurs de l'ETS comptant trois ans d'expérience, et quatre de l'UQAM, dont deux en gestion avec un et deux ans d'expérience, une en éducation avec deux ans d'expérience et une autre en sciences humaines sans expérience. L'objectif visé était de mieux comprendre le point de vue de ces professeurs.

Les débuts à l'université

Relatant leurs débuts à l'université, le mot « stress » a été prononcé par tous même si chacun considère s'en être bien sorti, malgré les difficultés de parcours. Une débutante sans expérience décrit ainsi le choc des débuts : « *On n'a pas eu de cours. On n'a rien eu. On se base sur nos professeurs qu'on a aimés. Puis on a un méchant choc…* » Elle raconte la surprise qu'elle a vécue après quelques semaines de cours :

> *Je leur disais un tas d'affaires en tenant pour acquis qu'ils savaient certaines choses, mais en réalité, ils ne les connaissaient absolument pas. Ils étaient perdus… Et pourtant ils n'étaient visiblement pas des crétins. Ils étaient intéressés… Ç'a été ma première surprise de réaliser qu'il ne suffit pas d'être en avant, d'être à l'aise de parler, de raconter un tas de trucs, d'avoir son contenu de cours pour être un bon prof.*

Si ces professeurs disent mal connaître les étudiants, ils ont pourtant de bonnes relations avec eux :

> *La relation avec les étudiants, c'était très bien. Par exemple, les erreurs que j'ai faites, probablement que j'en ai fait beaucoup, ils me les ont probablement pardonnées parce que j'étais jeune. Je pense que quand tu respectes les étudiants, ils sont assez indulgents, il n'y a pas de problème. C'est assez bien la relation avec les étudiants… j'aime bien le contact humain.*

Cependant, le passage de la recherche à l'enseignement se révèle parfois difficile pour un jeune professeur sans expérience :

> *J'ai trouvé ça dur. Moi, j'ai été habitué comme bien des nouveaux profs à avoir beaucoup de succès, à avoir des bourses, puis donner des conférences, publier des articles. Tout va bien. C'est un peu comme mon premier échec. Je me disais qu'en enseignement, je suis nul. J'étais découragé. Je me suis dit, il faut absolument que j'aie au plus vite une bourse de chercheur pour arrêter d'enseigner.*

Ce passage de la recherche à l'université oblige à élaborer des cours et, lorsque cela ne va pas très bien, le jeune professeur (ainsi que l'a relevé Boice) s'acharne à revoir les contenus, ce qui lui prend « un temps fou » :

> *J'ai trouvé que c'était ingrat. Parce que j'y ai mis énormément d'énergie. Plus ça allait, plus j'y mettais d'énergie. Je me disais, il faut que j'aie plus de contenu de cours. Je modifiais à mesure mon contenu de cours. J'essayais de les raccrocher. J'ai bossé là-dessus comme une folle au point de laisser tomber plein d'autres affaires. Et pour… au bout du compte… pour des étudiants qui, visiblement, en majorité, n'étaient pas contents de ce que j'ai fait.*

Une telle situation engendre beaucoup d'anxiété chez le débutant qui trouve difficile d'adapter ses cours au niveau des étudiants, qui tente d'établir sa crédibilité, qui essaie de mettre à jour ses connaissances, qui est facilement touché par les remarques négatives des étudiants. Ce début dans la carrière représente un énorme fardeau qui gruge temps et énergie malgré les côtés plus faciles que sont pour ces jeunes professeurs les interactions en classe, certains contenus et la prise de parole en public.

Ces novices de la profession ont aussi avoué ressentir la pression exercée par les attentes que le milieu universitaire entretient à leur égard. Ils se sentent sollicités de toutes parts et ils ne savent pas toujours ce qu'il faut prioriser.

Les besoins actuels

Après un trimestre, après un an, deux ou trois ans, quels besoins expriment ces professeurs ? Ceux de l'ETS, forts de leurs trois années de pratique, souhaitent une formation individuelle continue qui les initie à de nouvelles méthodes d'enseignement. Un forum de discussion, des occasions répétées de partage avec des collègues et des formations sur la matière à enseigner et sur la rédaction de notes de cours les aideraient grandement. Les professeurs de l'UQAM, en plus d'un approfondissement de la formation initiale avec l'ajout d'une trousse pédagogique, élargissent leurs besoins aux trois dimensions de la tâche professorale : un mentorat formateur pour l'enseignement, la recherche et la publication, de l'aide dans la gestion de la carrière et une initiation aux services à la collectivité. Voilà qui diffère des ateliers limités à des trucs pédagogiques ! Pourtant, ils ont également besoin de ces « trucs » proposés en ateliers.

Des conseils aux jeunes professeurs

Ces six nouveaux professeurs conseillent fortement à ceux qui viendront combler les postes dans l'avenir de « suivre des formations pour se rassurer et agir différemment ». Selon eux, il s'agit d'un moment bien investi, avec

des trucs et astuces très utiles. « Cela donne le sentiment d'être accueilli et l'occasion de créer des contacts », disent certains. La valeur de la formation est indubitable, car, nous confie l'un des interviewés : « *J'ai commencé à voir* […] *qu'il ne suffisait pas d'avoir un contenu mais d'avoir les habiletés pour faire passer ce contenu-là, pour faire en sorte que les étudiants puissent apprendre, intégrer ces connaissances-là.* »

L'un d'entre eux, qui a déjà trois ans d'expérience, ajoute ceci :

> *Avoir eu cette formation au début, il y a bien des choses que j'aurais améliorées dans mon enseignement. Aussi la confiance, moi, je dis que le résultat, c'est la confiance. Si je suis en confiance, comment me présenter, quoi faire, avoir une bonne relation avec les étudiants, de la documentation sur l'informatique qui a de l'allure, PowerPoint, ça commence à être le fun. On arrive en classe plus confiant. Donc, si j'avais eu cette formation-là, dès le départ, ç'aurait été génial. Je suis un très bon ambassadeur de cette formation-là. Moi, je la recommande, c'est sûr, sûr.*

Dans l'idéal, ces professeurs souhaitent que ceux qui s'en viennent dans les prochaines années puissent profiter de l'aide des professeurs expérimentés, de rencontres avec des jeunes profs, d'évaluation de la pratique par un pair et du partage de matériel pédagogique. C'est aussi une « formation sur toutes les tâches du prof » suivie d'une série d'ateliers pratiques marqués par une rigueur dans la démarche de formation. Enfin, si l'on souhaite qu'il y ait « une bonne séance d'information lors de l'embauche », puis une « démarche d'accueil des nouveaux professeurs », on espère pardessus tout voir une réelle valorisation de l'enseignement à l'université. Voici, à ce sujet, le commentaire d'une jeune professeure :

> *Le problème* [avec cette formation], *c'est que ce n'est pas tellement reconnu et que la pédagogie, ce n'est pas reconnu. J'ai l'impression que, dans mon domaine, personne trouve ça important. Quand j'ai dit que j'allais suivre ça, les gens m'ont dit : « Pourquoi tu vas suivre ça ? Ce n'est pas utile, tu sais enseigner. Tu parles de faire des activités autres que faire du magistral… c'est des niaiseries ! » Il va falloir vendre ça aux profs et aux étudiants. C'est sûr que c'est bouleverser les habitudes. Si l'université reconnaissait l'importance de la pédagogie dans le travail. C'est un travail qu'on a à faire : apprendre à enseigner. Pour lequel on a le droit d'être payé. Nous, on nous lance dans des cours sans aucune formation… « Apprenez sur le tas. » Il me semble que, lorsqu'on est embauché dans une entreprise, d'habitude on nous forme. Je pense que l'UQAM est à même de nous former. Je pense que ce serait utile qu'on puisse dire… les nouveaux profs doivent être formés, on vous dégrève d'un cours pour que vous puissiez suivre une formation.*

Ce témoignage spontané nous fait saisir un aspect de la mentalité qui règne dans plusieurs départements, mentalité qui ne changera pas tant que l'administration ne posera pas des gestes concrets pour valoriser

l'enseignement. Car, après tout, les universités sans l'enseignement ne seraient plus que de vastes laboratoires de recherche… mais est-il besoin ici de rappeler leur mission première ?

Conclusion

La recension des écrits sur ce que vivent les professeurs débutants, sur leurs difficultés, leurs comportements et leurs besoins nous a permis de constater que la situation est relativement semblable quels que soient l'université ou le pays. Des études ont démontré que les nouveaux professeurs vivent du stress et un grand inconfort dans une situation où ils sont pressurés de toutes parts, alors qu'ils ne sont pas préparés à remplir tous les rôles qu'on veut leur faire jouer.

Parmi les pistes explorées pour leur soutien, on a pu retracer des formations à l'enseignement, des suivis personnalisés, de l'aide pour la recherche, du mentorat, des guides autoformatifs, jusqu'à des formations pour les étudiants du doctorat. Il semble que ces derniers, lorsqu'ils sont initiés à la carrière durant leurs études doctorales, s'en sortent beaucoup mieux que les autres.

Notre enquête, qui visait à vérifier comment une formation initiale avait été appréciée puis utilisée dans leur enseignement par quelques professeurs nouvellement embauchés à l'ETS et à l'UQAM, révèle des résultats en cohérence avec ceux des écrits internationaux. Dans ces deux universités, les nouveaux professeurs se sentent isolés et démunis au regard de l'enseignement surtout, mais aussi à celui de leurs autres tâches. Comme leurs collègues d'universités américaines, australiennes et anglaises, ils réclament des exemples de la part de collègues séniors, un suivi organisé ainsi qu'une offre de formation à systématiser. Ils expriment un niveau élevé de satisfaction envers la formation reçue dont ils apprécient les apprentissages proposés et les contacts que cette situation leur permet d'établir. Il semble que des transferts d'apprentissage aient été faits dans leur enseignement, malgré la relative absence d'un soutien continu que plusieurs souhaitent.

Les entrevues nous ont en outre permis de découvrir quelles étaient les embûches des débuts, les erreurs des premiers cours, l'état de stress dans lequel ils vivent leurs premiers cours. C'est dans le cadre des entrevues que sont ressortis le besoin d'aide à la gestion de la carrière et le souci pour la valorisation de l'enseignement dans un milieu réfractaire.

Entre les professeurs de l'ETS et ceux de l'UQAM, peu de différences, si ce n'est le fait que ces derniers semblent plus centrés sur le climat convivial fort apprécié dans la formation, alors que les premiers expriment plus de suggestions et dénoncent moins de points inutiles dans la formation qu'ils ont reçue. Enfin, la communauté virtuelle de pratique proposée à l'UQAM n'a pas eu d'adeptes, pour diverses raisons qui débordent du cadre de ce chapitre, mais elle n'en est pas moins souhaitée des deux groupes.

Malgré les limites évidentes de cette enquête, limites tenant tant de la méthodologie que du nombre restreint de sujets, les résultats se trouvent validés par ceux des recherches antérieures réalisées dans d'autres contextes. Il semble donc qu'il puisse exister une sorte de portrait type du nouveau professeur d'université qui ne varie que légèrement selon les sujets et les contextes.

Ces constats nous permettent de formuler les quelques recommandations suivantes.

1. Dès l'entrée en fonction, les informer au début, puis périodiquement, des attentes de l'établissement et du département.
2. Accueillir, former et soutenir ces nouveaux professeurs durant les premières années de leur entrée en fonction.
3. Inciter fortement ces débutants à s'inscrire à une formation et leur offrir un suivi.
4. Les évaluer à partir de critères (Fink, 1992) précis touchant toute la personne et reliés à des objectifs clairement établis au préalable.
5. Fournir régulièrement des rétroactions sur tous les aspects de la tâche selon des indicateurs variés : observation de l'enseignement, étude du plan de cours, appréciation des étudiants, portfolios des professeurs, etc.
6. Regrouper les débutants pour des échanges à l'occasion de dîners ou simplement de rencontres inscrites à l'horaire de chaque trimestre.
7. Prévoir des rencontres entre les débutants et quelques séniors d'un même département pour échanger sur la tâche et la carrière. À ces occasions, offrir du mentorat aux personnes intéressées.
8. Inciter les débutants à rencontrer régulièrement le personnel « neutre » du centre de formation pédagogique et professionnel de l'université.
9. Assouplir les conditions de travail et les échéances pour les promotions selon les cas (par exemple, pères et mères de jeunes enfants).
10. Améliorer la formation des doctorants pour mieux les préparer à leur futur rôle.
11. Instaurer un système de valorisation de l'enseignement dans chaque université.

Encore ici, on mesure l'importance du rôle joué par les administrations des universités : sans leur intervention concrète, aucune mesure ne pourra s'ancrer dans le temps et même, dans la plupart des cas, ne pourra être initiée.

Vu les impératifs de la conjoncture générationnelle, toutes les pratiques culturelles, institutionnelles et technologiques associées à l'enseignement et à la recherche dans le cadre universitaire sont touchées par le processus d'intégration des nouveaux professeurs et doivent être harmonisées. Dans le contexte contemporain, marqué par les compressions budgétaires et les diverses pressions sociales pour la qualité de l'enseignement supérieur, l'intégration des nouveaux professeurs est désormais un enjeu majeur.

Références

Adams, K.A. (2002). *What Colleges and Universities Want in New Faculty*. Association of American Colleges and Universities.

Association des universités et collèges du Canada (2005). <www.aucc.ca/index_f.html>.

Austin, A.E. (1992). « Supporting junior faculty through a teaching fellows program ». Dans M.D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty*, *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 50, p. 73-86. San Francisco : Jossey-Bass.

Austin, A.E. (2002). « Creating a bridge to the future : Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context ». *The Review of Higher Education*, vol. 26, nº 2, p. 119-144.

Austin, A.E. et Rice, R.E. (1998). « Making tenure viable : Listening to early career faculty ». *American Behavioral Scientist,* vol. 41, p. 736-755.

Baldwin, R.G. (1990). « Faculty career stages and implications for professional development ». Dans Jack H. Schuster *et al.* (dir.), *Enhancing Faculty Careers : Strategies for Development and Renewal*. San Francisco : Jossey-Bass.

Beaty, L. (1998). «The professionnal development of teachers in higher education ». *Education Module*, vol. 35, nº 2, p. 99-107.

Bechhofer, S. et Barnhart, B.T. (1999). « Learning from leavers ». Dans R.J. Menges *et al.* (dir.), *Faculty in New Jobs : A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support*. San Francisco : Jossey-Bass.

Bertrand, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991, 2003).* Québec : Conseil supérieur de l'éducation

Bode, R.K. (1999). « Mentoring and collegiality ». Dans R.J. Menges *et al.* (dir.). *Faculty in New Jobs : A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 118-144.

Boice, R. (1990). *Professors as Writers : A Self-help Guide to Productive Writing.* Stillwater, OK : New Forums Press.

Boice, R. (1991a). « New faculty as teachers ». *Journal of Higher Education*, vol. 62, p. 150-173.

Boice, R. (1991b). « New faculty as colleagues ». *Qualitative Studies In Education*, vol. 4, nº 1, p. 29-44.

Boice, R. (1991c). « Quick starters : New faculty who succeed ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 48. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Boice, R. (1992a). *The New Faculty Member : Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Boice, R. (1992b). « Lessons learned about mentoring ». Dans M.D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty. New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, vol. 50, p. 51-61.

Boice, R. (2000). *Advice for New Faculty Members : Nihil Nimus*. Boston : Allyn and Bacon, 277 p.

Boyden, K.M. (2000). « Development of new faculty in higher education ». *Journal of Professional Nursing*, vol. 16, nº 2, p. 104-111.

Cox, M.D. (1995). « The development of new and junior faculty ». Dans W. A. Wright *et al.* (dir.), *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Education*, Bolton, MA : Anker, p. 283-310.

Cox, M.D. (1997). « Long-term patterns in a mentoring program for junior faculty : Recommendations for practice ». *To Improve the Academy*, Stillwater, OK : New Forums, 16, p. 225-268.

Darley, J.M., Zanna, M.P. et Roediger III, H.L. (dir.). (2003). *The Compleat Academic. A Career Guide*, 2e éd. Washington, DC : American Psychological Association.

Davidson, C.I. et Ambrose, S.A. (1994). *The New Professor's Handbook : A Guide to Teaching and Research in Engineering and Science*. Bolton, MA : Anker.

Davis, G. et Fiske, P. (2000). « Results of the 1999 Ph.D.s. Graduate School Survey ». Communication présentée à la conférence « Re-Envisioning the Ph.D. », Seattle, University of Washington.

DeNeef, A.L. (2002). *The Preparing Future Faculty Program : What Difference Does It Make ?*. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities.

Diekelman, N. (2004). « Experienced practitioners as new faculty : New pedagogies and new possibilities ». *Journal of Nursing Education*, vol. 3, nº 3, p. 101-103.

Dinham, S. (1992). « Human perspectives on teacher resignation : Preliminary results of one investigation ». Communication présentée au Annual Meeting of the Australian Council for Education Administration.

Evans Commander, N. *et al.* (2000). « Preparing tomorrow's faculty : An assessment model to determine institutional needs ». *Journal of Graduate Teaching Assistant Development,* vol. 7, nº 2, p. 93-111.

Fédération canadienne des sciences humaines et sociales (FCSHS). *Perspectives*, vol. 5, nº 1. Bulletin de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales. <www.hssfc.ca/francais/policyandadvocacy/perspectives/>.

Fink, L.D. (1984). « The first year of college teaching ». *New Directions for Teaching and Learning,* San Francisco : Jossey-Bass, vol. 17.

Fink, L.D. (1990). « New faculty members : The professiorate of tomorrow ». *Journal of Staff, Program and Organization Development*, vol. 8, nº 4, p. 235-245.

Fink, L.D. (1992). « Orientation programs for new faculty ». Dans M.D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 37-49.

Finkelstein, M.J. *et al.* (1999). « New entrants to the full-time faculty of higher education institutions ». *Education Statistics Quarterly*, vol. 1, nº 4, p. 78-80.

Finkelstein, M.J. et LaCelle-Peterson, M.W. (1992). « New and junior faculty : A review of the literature ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 50, p. 5-14.

Gaff, J.G. (2002). «The disconnect between graduate education and the realities of faculty work : A review of recent research ». *Liberal Education*, vol. 88, nº 3, p. 6-13.

Gaff, J.G. et Lambert, L.M. (1996). « Socializing future faculty to the values of undergraduate education ». *Change*, vol. 28, p. 38-45.

Gibson, G.W. (1992). *Good Start : A Guidebook for New Faculty in Liberal Arts Colleges.* Bolton, MA : Anker.

Golde, C.M. et Dore, T.M. (2001). *At Cross Purposes : What the Experiences of Today's Graduate Students Reveal about Doctoral Education*. Philadelphie : The Pew Charitable Trusts.

Goldsmith, J.A. *et al.* (1997). *The Chicago Guide to Your Academic Career : A Portable Mentor for Scholars from Graduate School Through Tenure*. Chicago : University of Chicago Press.

Hamin, E.M. *et al.* (2000). «The experience of new planning faculty ». *Journal of Planning Education and Research*, vol. 20, p. 88-99.

Hetrick, J. (2005). « Junior faculty participation in curricular change ». *To Improve the Academy,* vol. 23, p. 254-266.

Jarvis, D.K. (1991). *Junior Faculty Development : A Handbook*. New York : Modern Language Association of America.

Jarvis, D.K. (1992). « Improving junior faculty scholarship ». Dans M.D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, vol. 48.

Keating, D. (1996). « A comprehensive approach to orientation and mentoring for new faculty ». *Journal of Legal Education*, vol. 46, nº 1, p. 59-66.

Knowles, J. G. et Cole, A.L. (1994). « We're just like the beginning teachers we study : Letters and reflections on our first years as beginning professors ». *Curriculum Inquiry*, vol. 24, nº 1, p. 27-52.

Kreber, C. (1995). « Professional development for new faculty in universities ». *Ontario Journal of Higher Education.* Toronto : Higher Education Group, Ontario Institute for Studies in Education.

Kugel, P. (1993). « How professors develop as teachers ». *Studies in Higher Education*, vol. 3, nº 18, p. 315-328.

Lease, S.H. (1999). « Occupational role stressors, coping, support, and hardiness as predictors of strain in academic faculty : An emphasis on new and female faculty ». *Research in Higher Education,* vol. 40, p. 85-307.

Lemel, R. et Sullivan-Catlin, H. (2000). « The Kean University mentoring program : A model for integrating new faculty ». *Journal of Staff, Program, & Organizational Development*, vol. 17, nº 1, p. 51-55.

Loiola, F.A. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Québec : Université Laval, Thèse de Ph. D.

Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, nº 2, p. 305-326.

Lovitts, B.E. et Nelson, C. (2001). « The hidden crisis in graduate education : Attrition from Ph.D. programs ». *Academe*, 29 janvier.

Lucas, C.J. et Murray Jr, J.W. (2002). *New Faculty : A Practical Guide for Academic Beginners*. New York : Palgrave Macmillan.

Marcinkiewicz, H. et Doyle, T. (2004). *New Faculty Professional Development : Planning an Ideal Program*. San Francisco : Newforums Press.

Menges, R.J. (1999). « Dilemmas of newly hired faculty ». Dans R.J. Menges *et al.* (dir.), *Faculty in New Jobs : A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support*. San Francisco : Jossey-Bass.

Menges, R.J. *et al.* (dir.). (1999). *Faculty in New Jobs : A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support*. San Francisco, Jossey-Bass.

National Association of Graduate and Professional Students (2001). *Preliminary Executive Summary of the National Doctoral Program Survey*. Washington, D.C. <survey.nagps.org/about/methods.php>.

Newhouse, M. (1997). *Cracking the Academic Nut : A Guide to Preparing for Your Academic Career*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Nyquist, J.D., Austin, A., Sprague, J. et Wulff, D.H. (1999). « On the road to becoming a professor : The graduate student experience ». *Change*, mai-juin, p. 18-27.

Nyquist, J.D., Austin, A., Sprague, J. et Wulff, D.H. (2001). *The Development of Graduate Students as Teaching Scholars : A Four-year Longitudinal Study* (Final Report, Grant #199600142). Recherche financée conjointement par la Spencer Foundation et The Pew Charitable Trusts. Seattle, WA : University of Washington.

Olsen, D. (1993). « Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment ». *The Journal of Higher Education*, vol. 64, nº 4, p. 453-471.

Olsen, D. et Crawford, L.A. (1998). « A five-year study of junior faculty expectations about their work ». *The Review of Higher Education,* vol. 22, p. 39-54.

Olsen, D. et Sorcinelli, M.D. (1992). « The pretenure years : A longitudinal perspective ». Dans M. D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty*, San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 15-25.

Pierce, G. (1998). « Developing new university faculty through mentoring ». *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development,* vol. 37, p. 27-39.

Pierce, G. (2000). « Developing new faculty : An evolving program ». *To Improve the Academy*, vol. 19.

Project on Faculty Appointment. <www.gse.harvard.edu/~newscholars/hpfa/index.htm>.

Reybold, L.E. (2003). « Pathways to the professorate : The development of faculty identity in education », *Innovative Higher Education*, vol. 27, nº 4, p. 235-252.

Rice, R.E. *et al.* (2000). *Heeding New Voices : Academic Careers for a New Generation.* Washington, D.C. : American Association for Higher Education. New Pathways Working Paper Series #7.

Richlin, L. (1995). « Preparing the faculty of the future to teach ». Dans W.A. Wright (dir.). *Teaching Improvement Practices. Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, MA : Anker Publ., p. 255-282.

Schoenfeld, A.C. et Magnan, R. (1992). *Mentor in a Manual : Climbing the Academic Ladder to Tenure.* Madison, WI : Magna Publications.

Schuster, J.H., et Wheeler, D.W. (dir.). (1990). *Enhancing Faculty Careers : Strategies for Development and Renewal*. San Francisco : Jossey-Bass.

Scott, R.L. (1995). « Reflections of a new faculty member ». *The Journal of Staff, Program, & Organizational Development,* vol. 12, nº 3, p. 163-172.

Sorcinelli, M.D. (1992a). *The Career Development of Pretenure Faculty : An Institutional Study*. Amherst, MA : University of Massachusetts, Center for Teaching.

Sorcinelli, M.D. (1992b). « New and junior faculty stress : Research and responses ». Dans *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 27-37.

Sorcinelli, M.D. (1994). « Effective approaches to new faculty development ». *Journal of Counseling & Development,* vol. 72, p. 474-479.

Sorcinelli, M.D. (2000). *Principles of Good Practice : Supporting Early-Career Faculty. Guidance for Deans, Department Chairs, and Other Academic Leaders*. Washington, D.C. : American Association for Higher Education.

Sorcinelli, M.D. (2001). « Paradise lost : How the academy converts enthusiastic recruits into early-career doubters ». Communication présentée à la AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, Florida.

Sorcinelli, M.D. (2002a). « The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars », *Journal of Higher Education*, vol. 73, nº1, p. 179-181.

Sorcinelli, M.D, (2002b). « New conceptions of scholarship for a new generation of faculty members ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 90, p. 41-48.

Sorcinelli, M.D. et Austin, A.E. (dir.) (1992c). « Developing new and junior faculty ». *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, vol. 48.

Tierney, W.G. (1997). « Organizational socialization in higher education ». *Journal of Higher Education*, vol. 68.

Tierney, W.G. et Bensimon, E.M. (1996). *Promotion and Tenure : Community and Socialization in Academe.* Albany : State University of New York Press.

Tierney, W.G. et Rhoads, R.A. (1993). *Faculty Socialization as Cultural Process : A Mirror or Institutional Commitment.* Washington, D.C. : The George Washington University School of Education and Human Development. ASHE ERIC Higher Education Report (nº 93-6).

Trautvetter, L.C. (1999). « Experiences of women, experiences of men ». Dans Robert J. Menges *et al.* (dir.), *Faculty in New Jobs : A Guide to Settling In, Becoming Established, and Building Institutional Support*. San Francisco : Jossey-Bass.

Trower, C. (2001). « Negotiating the non-tenure track ». *The Chronicle of Higher Education*. Chronicle Careers. <chronicle.com/jobs/2001/07/2001070601c.htm>.

Walker, C.J. et Hale, N. (1999). « Faculty well-being and vitality ». Dans Robert J. Menges (dir.), *Professors Mastering Academic Work.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Wheeler, D.W. (1992). « The role of the chairperson in support of junior faculty ». Dans M.D. Sorcinelli et A.E. Austin (dir.), *Developing New and Junior Faculty. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, vol. 50, p. 87-96.

Whitt, E.J. (1991). « Hit the ground running : Experiences of new faculty in a school of education ». *Review of Higher Education,* vol. 14, p. 177-197.

Wunsch, M. (dir.) (1994). *Mentoring Revisited : Making an Impact on Individuals and Institutions. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, vol. 57.

CHAPITRE

4

L'ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE AU CANADA (ANGLAIS)[1]

W. Alan Wright
Université de Windsor

Dieter Schönwetter
Université du Manitoba[2]

Dans ce chapitre, nous jetons un regard, allant de 1980 à nos jours, sur l'histoire récente du mouvement pour améliorer l'enseignement dans les universités canadiennes anglaises, excluant celles du Québec francophone. Tout en examinant la « culture » du mouvement, nous nous arrêtons sur les dispositifs mis en place, soit les activités et les programmes réalisés par les centres universitaires voués à l'enseignement ainsi

1. La traduction de cet article a été réalisée par Louise Langevin.
2. La réalisation de ce chapitre a été possible pour les deux auteurs grâce à l'aide du Social Sciences and Humanities Research Council of Canada Standard Grant (410-2002-1584). Le second auteur remercie également le University of Manitoba Social Sciences and Humanities Research Council of Canada Small Research Grant (329-4501-03) et le Professional and Organizational Development Network in Higher Education Grant pour leur soutien financier.

que par la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), originellement la STLHE (Society for Teaching and Learning in Higher Education).

D'abord, nous décrivons la SAPES et son développement et identifions les pistes prometteuses pour l'amélioration des pratiques enseignantes, telles qu'elles ont été relevées dès 1995. Ensuite, nous relatons l'évolution durant deux décennies d'un centre institutionnel et décrivons des activités et des programmes qui présentent un intérêt particulier dans quelques universités du Canada. Enfin, dans la conclusion, nous faisons quelques constats sur les tendances majeures du domaine.

La SAPES

Les efforts les plus systématiques constatés dans le champ de l'amélioration de l'enseignement universitaire au Canada depuis les derniers vingt-cinq ans ont été faits par la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. La SAPES a été fondée par un petit groupe de spécialistes issus de quelques universités ontariennes. Le but de la Société est de « rassembler et de soutenir les personnes qui s'intéressent à l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur ». Les objectifs de la SAPES sont les suivants :

- renforcer l'accent mis sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur ;
- encourager et faciliter l'avancement de la pédagogie et du professionnalisme dans l'enseignement supérieur ;
- offrir une tribune pour l'échange d'idées et d'information sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur ;
- contribuer au perfectionnement des membres ;
- répandre le savoir sur la pédagogie, le perfectionnement en enseignement et la politique en cette matière ;
- reconnaître et récompenser les contributions exceptionnelles à l'excellence en pédagogie et au leadership en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur ;
- encourager la coopération entre la SAPES et d'autres sociétés au Canada et à l'étranger qui ont des intérêts complémentaires[3].

3. Voir le site de la SAPES à l'adresse <www.mcmaster.ca/stlhe/bienvenue.html>, sous-section Electronic Forum : <www.mcmaster.ca/stlhe/communication/electronic.forum.html>.

La SAPES a consacré bien des efforts à la promotion de ces sept objectifs depuis les dernières années. Elle a privilégié les deux premiers dans son programme d'activités à travers le Canada ainsi que dans les activités de ses membres des universités du territoire. Les tribunes d'échanges, le développement professionnel et la dissémination des connaissances (objectifs 3, 4 et 5) sont favorisés par d'excellents congrès annuels, des publications telles que des bulletins d'information et des guides pratiques pour l'enseignement, ainsi que par une liste d'envois électroniques comportant au-delà de 700 abonnés :

> Le forum électronique du STLHE (SAPES) a débuté en octobre 1988 et compte 700 abonnés. Le but de ce forum est d'échanger des opinions, des idées et des expériences qui intéressent les membres du STLHE et d'autres personnes que l'enseignement et l'apprentissage postsecondaire intéressent également. Le forum sert aussi à la diffusion d'annonces diverses et de nouvelles[4].

L'objectif 6, cité plus haut, est ciblé de manière assez marquée grâce à trois concours annuels.

1. Le 3M Fellowship a, depuis 1986, récompensé 10 des meilleurs professeurs des universités canadiennes.
2. Le Alan Blizzard Award a permis de souligner les innovations réalisées en enseignement, depuis 1999, par des équipes de professeurs.
3. Le Christopher Knapper Award, institué en 2003, récompense les réalisations exceptionnelles des personnes qui ont consacré leur carrière à la formation à l'enseignement.

Enfin, dans la visée de l'objectif 7 mentionné plus haut, la SAPES a tissé des alliances et coopère avec diverses associations dont le Professional and Organizational Development Network (POD) des États-Unis, le Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) et l'International Consortium on Educational Development (ICED).

La SAPES a adopté quatre orientations stratégiques : 1) plaider pour l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage ; 2) réaliser des activités complémentaires ; 3) soutenir la formation de partenariats stratégiques ; 4) promouvoir le développement de l'expertise dans l'enseignement et l'apprentissage selon le modèle du SOTL (Scholarship of Teaching and Learning – Expertise de l'enseignement et de l'apprentissage ou EEA). La valorisation de cette dernière orientation est d'ailleurs devenue essentielle pour que le mouvement en faveur de l'amélioration de l'enseignement et de

4. Voir le site de la SAPES à l'adresse <mcmaster.ca/stlhe/communiques/forum.electronique.html>.

l'apprentissage puisse gagner de plus en plus d'adeptes dans les universités. Bien que le concept soit difficile à définir et, surtout, à traduire en français, il est important de rapporter comment la SAPES l'explicite.

> La SAPES vise à promouvoir le SOTL. Cette expertise de l'enseignement et de l'apprentissage est caractérisée par une approche systématique de la réflexion critique ou de la recherche sur un aspect de l'enseignement et de l'apprentissage, démarche dont les résultats sont partagés avec les autres professeurs afin d'augmenter les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage (Cambridge, 2001)[5].

Ce bref portrait de la SAPES nous ayant permis de saisir sa mission et ses réalisations, nous allons, dans ce qui suit, examiner des documents variés qui illustrent bien l'état du développement de l'enseignement dans les universités canadiennes depuis 1990. Voyons d'abord une étude, publiée en 1995, dans laquelle un large éventail de dispositifs visant à améliorer l'enseignement a été rapporté.

Dispositifs d'amélioration de l'enseignement

Ainsi que nous l'avons annoncé précédemment, ce chapitre vise à fournir une brève revue historique des efforts structurés en vue d'améliorer la qualité et le statut de l'enseignement et de l'apprentissage au Canada. La recension d'une publication importante de 1995 offre au lecteur une photographie instantanée de ces professeurs canadiens qui s'identifient au mouvement pour améliorer l'enseignement supérieur. L'ouvrage collectif, intitulé *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Education* (Wright *et al.*, 1995), a analysé les résultats d'une enquête menée auprès des directions de centres de formation et de soutien à l'enseignement dans 331 universités, dont 51 au Canada, 165 aux États-Unis, 82 au Royaume-Uni et 33 en Australasie.

Les répondants à l'enquête devaient placer en ordre 36 dispositifs selon leur efficacité perçue dans l'amélioration de l'enseignement. Nous allons retenir ici certains dispositifs tirés du dernier tiers de cette liste, d'autres qui se situent en son milieu et ceux qui, étant le plus fréquemment reconnus pour leur efficacité, figurent en tête.

5. Voir sur le site Web de la SAPES la sous-section « Advancing the Scholarship of Teaching and Learning » à l'adresse <www.mcmaster.ca/stlhe/about.us/vision.statement.html>.

Plusieurs dispositifs fort répandus sur les campus sont considérés comme incontournables, mais, pris isolément, les répondants voient peu leur impact sur la qualité de l'enseignement. Il est aussi intéressant de souligner que les sept derniers dispositifs (occupant les rangs 30 à 36) sont les mêmes, tant chez les répondants canadiens que chez les autres. Ces dispositifs comprennent des rapports annuels et des observations en classe ainsi que l'évaluation des étudiants sur l'enseignement de chaque professeur. Les personnes responsables des programmes d'amélioration de l'enseignement ne croient donc pas que les évaluations ont des effets directs sur l'enseignement. Parmi les pratiques considérées comme étant peu efficaces se trouvent les prix de reconnaissance, la diffusion d'un bulletin et d'articles sur l'enseignement, les conférences sur des thèmes reliés à l'enseignement supérieur et une bibliothèque de références facilement accessible (Wright *et al.*, 1995, p. 12-13). Même si ces quatre derniers dispositifs ont reçu une note relativement basse il y a une décennie, les universités canadiennes qui les ont appliqués hésitent à les abandonner. Par exemple, chaque année, l'université Dalhousie souligne publiquement, et de façon tangible par un prix, l'excellence d'une vingtaine de ses professeurs. L'Université d'Ottawa publie dans les deux langues officielles un bulletin d'information pédagogique, celle de la Colombie-Britannique reçoit des conférenciers et Queen's ne cache pas sa fierté de détenir une excellente bibliothèque consacrée à l'enseignement et à la profession.

Plusieurs des dispositifs situés dans la moyenne de l'échelle d'appréciation par les 51 répondants canadiens l'étaient également par l'échantillon international. Certains dispositifs s'attirent une reconnaissance assez considérable de leur valeur au regard de l'amélioration de l'enseignement. Parmi ceux-ci, citons la présence d'un consultant expert en enseignement, l'examen régulier de l'enseignement dans une perspective formative, des ateliers sur l'apprentissage étudiant, des fonds pour financer la participation des professeurs à des congrès ou à des ateliers de formation. Il faut ajouter à ces derniers l'observation de l'enseignement en classe par des pairs, la rétroaction au milieu du trimestre par les étudiants, le dossier personnel d'enseignement, témoin des réalisations et des réussites. Plusieurs de ces pratiques ont une longue et heureuse histoire dans les universités canadiennes. L'université McGill, par exemple, offre les services d'un conseiller pédagogique depuis deux décennies. L'université Wilfrid Laurier de Waterloo met, depuis plusieurs années, des fonds à la disposition des professeurs pour des congrès pédagogiques, alors qu'à l'université de l'Alberta, l'observation par les pairs est devenue pratique courante. Christopher Knapper, ancien directeur de la formation pédagogique aux universités Queen's et Waterloo, a reconnu combien il était essentiel, par des ateliers bien ciblés, d'aider les professeurs à comprendre l'apprentissage des étudiants.

Plusieurs dispositifs d'amélioration ont été plébiscités autant chez les Canadiens que chez leurs homologues internationaux. Parmi les dix premiers, les choix sont unanimes :

- la reconnaissance de l'enseignement dans le système de promotion ;
- l'importance d'un bon enseignement et sa reconnaissance mises de l'avant par les directions des divers niveaux décisionnels ;
- un centre ou un bureau voué à la promotion de l'enseignement et situé sur le campus ;
- des programmes de mentorat offerts aux débutants ;
- des ateliers de formation bien ciblés sur des groupes précis ;
- la démonstration par les candidats, lors des entrevues de sélection, de leurs habiletés en enseignement.

Pour qu'un enseignement de grande qualité soit instauré dans les universités canadiennes et qu'un développement se fasse en ce sens, les experts soutiennent donc qu'il faut des programmes d'ateliers spécialisés et de mentorat organisés par un bureau officiel, installé à l'université même. Le travail de ce centre devrait être soutenu par les directions qui valorisent le bon enseignement et par une politique d'embauche et de promotion qui reconnaît son importance (Wright *et al.* 1995, p. 12-13). La grande majorité des universités canadiennes ont actuellement un centre consacré à l'enseignement, la plupart programment des ateliers fort appréciés et plusieurs proposent du mentorat à leurs nouveaux professeurs. Mais la faible promotion d'un enseignement de qualité par les directions ainsi que la très relative importance accordée aux compétences en enseignement dans l'évolution des carrières des professeurs demeurent encore sujets à de grandes améliorations. Les avis sont donc partagés : certains professeurs lauréats d'un prix d'excellence disent qu'un long chemin a été parcouru ces dernières années, alors que d'autres affirment qu'il reste encore beaucoup à faire.

L'enquête internationale rapportée ici comprenait 36 questions classées en 9 catégories comptant chacune 4 questions. Lorsqu'on examine les résultats par catégorie, on conclut que le leadership des doyens et des directions de départements constitue la clé pour la reconnaissance et la promotion de l'enseignement (Wright *et al.*, 1995, p. 14). Le rôle des administrateurs dans les rectorats semble de moindre importance (*ibid.*, p. 30). Les politiques d'emploi et les pratiques tenant compte de la qualité de l'enseignement et qui la récompensent revêtent également une grande importance (*ibid.*, p. 18). Des occasions de se former et l'accès à des fonds pour améliorer l'enseignement sont aussi en tête de liste comme le sont les pratiques d'évaluation formative (*ibid.*, p. 21, 24). Plusieurs de ces dispositifs sont liés à la culture du milieu et ne peuvent que changer avec le temps. Toutefois, les personnes qui œuvrent dans la formation pédagogique sont convaincues de pouvoir influencer la culture du milieu et d'assister

éventuellement à la multiplication des programmes, des politiques et des pratiques en faveur de l'enseignement à condition qu'on en fasse habilement la promotion et la réalisation.

Un plaidoyer pour le changement de la part des chefs de file

Depuis les années 1990, les leaders de la SAPES, conjointement avec les lauréats du prix le plus prestigieux des universités canadiennes, soit le prix 3M Fellowship coordonné par la SAPES, ont fréquemment plaidé la cause du statut de l'enseignement dans nos universités. Dans des dossiers bien documentés, ces chefs de file ont argumenté en faveur de l'enseignement et pressé les recteurs des universités canadiennes de le réévaluer. Ils ont ainsi proposé des principes éthiques sur lesquels les universités pouvaient se baser, ils ont fait la promotion d'un programme national visant à reconnaître l'expertise en enseignement (SOTL) et la professionnalisation de l'enseignement universitaire, et ils ont décrit ce qui manque pour améliorer « l'état des choses » de l'enseignement dans le nouveau millénaire.

En 1992, un groupe de professeurs, gagnants de prix et membres de la SAPES, ont signé le manifeste intitulé « Re-valuing Teaching : An open letter to the Presidents of Canadian Universitie ». Dans ce document, les auteurs endossent plusieurs des conclusions du rapport Smith de 1991 ; ce rapport provenait d'une enquête nationale sur l'état de l'enseignement supérieur dans les universités canadiennes, enquête chapeautée par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Le rapport Smith a fait état des faiblesses de l'enseignement universitaire.

Ces professeurs exemplaires ont été clairs dans leur message destiné aux recteurs des universités canadiennes :

> Selon nous, le moment est venu pour les recteurs des universités d'examiner jusqu'à quel point leurs universités insistent sur l'excellence en enseignement. Il est temps pour les universités de diffuser et de renforcer les critères d'efficacité en enseignement, et de les mandater en ce sens. Votre leadership est essentiel pour rediriger les universités canadiennes vers leur tâche la plus importante et la plus concrète : enseigner[6].

En 1996, une fois de plus la SAPES a fait montre de leadership en publiant et diffusant ses « Ethical Principles in University Teaching ». Ce document a d'ailleurs été largement approuvé par les gagnants du prix

6. Voir sur le site Web de la SAPES la sous-section « Projects : 1991 Open letter », paragraphe 7 : <www.mcmaster.ca/stlhe/documents/1991%20Open%20Letter.pdf>.

3M Fellowship. La SAPES a publié ces « principes éthiques » dans l'espoir qu'ils contribuent à clarifier le rôle du professeur d'université et ainsi à améliorer la qualité de l'enseignement. Les principes incluaient ceux-ci :

- s'assurer constamment qu'on maintient un haut niveau de compétence au regard du contenu ;
- s'assurer d'une compétence pédagogique dans le choix d'objectifs et de méthodes appropriés à la clientèle étudiante ;
- traiter des sujets délicats de manière ouverte et honnête ;
- agir dans l'intérêt du développement intellectuel de l'étudiant ;
- éviter d'établir des relations entachées de favoritisme avec les étudiants ;
- respecter la confidentialité dans les échanges avec les étudiants ;
- respecter ses collègues et travailler pour le bien commun des étudiants ;
- évaluer les apprentissages des étudiants de façon valide, explicite et juste ;
- respecter les buts, les politiques et les standards de l'institution[7].

En 1997, la SAPES a publié le travail de Ronald A. Smith de l'université Concordia à Montréal sur le thème « *making teaching count* » qu'on peut traduire par « faire en sorte que l'enseignement compte », soit accorder à l'enseignement sa juste part[8]. Smith, un membre actif de la SAPES, et Pat Rogers, ancien président de la SAPES, avaient travaillé conjointement à l'élaboration d'un « programme national » visant à améliorer l'enseignement dans les universités canadiennes. Smith s'est inspiré des États-Unis pour promouvoir une plus grande reconnaissance de l'expertise en enseignement (SOTL) et a puisé dans un exemple de professionnalisation réalisée au Royaume-Uni. Smith a proposé que l'on tienne compte plus sérieusement de l'enseignement, qu'il soit révisé par les pairs et que les publications sur ce thème soient davantage reconnues. Il a plaidé pour une préparation plus formelle des professeurs à leur rôle d'enseignant. Dans cet article, le professeur Smith exprimait la pensée de plusieurs des leaders de la SAPES (texte publié dans le *STLHE Newsletter*, nº 21, juin 1997).

À chaque année, les gagnants du prix 3M Teaching Award participent à une rencontre à Montebello, au Québec. L'environnement forestier a souvent inspiré ces professeurs dans la rédaction de documents sur des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. En 2002, un communiqué intitulé «Teaching in Canadian Higher Education : The State of the Art » a été émis par le groupe qui accordait la note C aux universités pour la qualité de

7. Voir sur le site de la SAPES la sous-section « Projects : Ethical Principles ».

8. Voir sur le site de la SAPES, la sous-section « Projects : Making Teaching Count » : <www.mcmaster.ca/stlhe/projects/making.teaching.count.htm>.

l'expérience d'apprentissage, pour l'importance accordée à l'enseignement et à l'apprentissage, et pour les occasions de développement professionnel offertes aux professeurs[9]. Considérant la qualité de l'expérience d'apprentissage, les auteurs affirment que l'enseignement traditionnel ne parvient pas à développer les habiletés essentielles des étudiants. Ils constatent que la taille des groupes est trop grande et que les étudiants sont voués à un rôle passif. Il appert également que les rétroactions constructives et régulières données aux étudiants sont insuffisantes et basées sur la mémorisation et, enfin, que les technologies sont souvent utilisées de façon inappropriée, soit pour résoudre des problèmes administratifs.

Ces professeurs, gagnants de prix 3M, signalent que les universités ont accordé une importance accrue à l'enseignement et à l'apprentissage depuis 1990, mais que, pour les prochaines décennies, elles doivent s'impliquer de manière énergique, consistante et soutenue dans leur amélioration. Ils plaident pour que des fonds publics et privés soient consacrés à la recherche-action dans l'enseignement supérieur, pour que soit créée une structure gouvernementale (semblable au NSERC et au SSHRC) qui piloterait des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage, pour que des incitatifs concrets servent à amener les meilleurs professeurs à enseigner aux nouveaux étudiants des premiers cycles. Dans leur plaidoirie, ces professeurs insistent pour que, dès l'entrevue de sélection, on tienne compte des connaissances et de la philosophie des candidats par rapport à l'enseignement et, qu'en toute logique, on prévoie des liens entre de bons enseignements et les promotions, les prix ou les bonus, ainsi que l'allocation de périodes sabbatiques pour les projets d'amélioration de l'enseignement et des programmes.

La dernière partie du document est consacrée à la formation des professeurs *(Teaching the Teachers*). Les auteurs font remarquer la croissance des bureaux ou des centres de formation à l'enseignement (Instructional Development Offices – IDO) à travers le Canada ainsi que l'énergie déployée dans la cause de l'enseignement et de l'apprentissage par les membres de la SAPES. Ils dressent néanmoins la liste des sept actions essentielles à la préparation des professeurs d'université pour faire face aux défis que pose l'enseignement universitaire moderne.

1. Le rôle et la fonction des Centres de formation doivent être revus pour une meilleure coordination à travers le pays.

9. Voir le site de la SAPES, à la sous-section « Projects : Teaching in Canadian Higher Education – The State of the Art » : <www.mcmaster.ca/stlhe/documents/Teaching%20in%20Canadian%20Higher%20Education.pdf>.

2. Le soutien aux programmes de formation des professeurs devrait être augmenté substantiellement dans les cas où ils demeurent sous-utilisés, sous-financés et marginalisés.
3. Les centres de formation devraient jouer un rôle important dans la création et la diffusion d'une culture transdisciplinaire avec une centration sur l'enseignement et l'apprentissage.
4. Les étudiants des cycles supérieurs devraient être incités à acquérir une formation en enseignement pour augmenter leur efficacité en classe.
5. Les professeurs débutants devraient être fortement incités à suivre un programme de formation d'une année avant d'obtenir leur permanence.
6. Les professeurs réguliers devraient être incités à mettre à jour leurs connaissances des dernières recherches et des meilleures stratégies en enseignement universitaire.
7. Dans toutes les disciplines universitaires, il faudrait s'assurer que les professeurs sont informés des recherches récentes sur les meilleures stratégies d'enseignement de leurs propres contenus.

Les auteurs du document concluent en affirmant que les deux prochaines décennies offrent aux universités une occasion extraordinaire d'accorder une valeur élevée à l'excellence en enseignement en faisant la promotion des nouveaux critères auprès des nombreux professeurs qui seront embauchés durant cette période.

Les messages de la SAPES et des lauréats du prix 3M ont-ils été entendus depuis toutes ces années ? Il est difficile de répondre avec certitude à cette question. L'état des choses dans l'enseignement et l'apprentissage dans les universités canadiennes démontre qu'il reste beaucoup à faire. En fait, les progrès dans les tentatives structurées pour améliorer la pédagogie au Canada ont plutôt été inégaux d'un milieu à l'autre. Toutefois, il est fort instructif d'examiner la réalité de quelques programmes de formation dans les universités canadiennes. Cela peut se faire en retraçant la croissance remarquable d'un programme institutionnel dans une université de l'Ouest canadien durant la période à l'étude et en décrivant des réalisations dignes d'être soulignées dans des universités de différentes tailles à travers le pays.

L'évolution d'un programme institutionnel exemplaire

L'histoire des services d'enseignement universitaire (*University Teaching Services*) de l'université de l'Alberta durant deux décennies illustre fort bien la croissance, la variété et le potentiel d'un centre universitaire voué

à l'avancement de l'enseignement. La partie qui suit retrace les développements qui ont eu lieu à cette université entre les années 1984 et 2004. Il s'agit d'une grande université bien établie en recherche médicale. Bien qu'on soit porté à tenir pour acquis qu'une grosse et riche institution puisse facilement initier un excellent programme d'amélioration de l'enseignement, il ne faut pas oublier que bien des universités de cette catégorie deviennent facilement dominées par leur réputation en recherche et par le nombre de leurs subventions, et vont jusqu'à négliger la pédagogie universitaire. Contrairement à plusieurs de ses homologues, l'université de l'Alberta a choisi de développer autant l'enseignement que la recherche (document non publié mais diffusé lors du congrès annuel des *educational developers* à l'université Queen's en février 2005). Dès 1989, l'université de l'Alberta a démontré son leadership en enseignement et apprentissage universitaires en devenant la première université de l'Ouest canadien à être l'hôte du congrès annuel de la SAPES.

On sait que les ateliers constituent l'activité la plus courante dans tous les centres de formation. Déjà en 1984, l'université de l'Alberta offrait une douzaine d'ateliers et, en 2004, elle en offre en moyenne 60 par année. Chaque année, les services de l'enseignement publient un horaire des ateliers qui impressionne les néophytes par la variété, par le nombre d'animateurs différents issus du corps professoral et par le volume considérable des activités.

Les grandes universités canadiennes comptent, du moins en partie, sur les étudiants diplômés (ou assistants professeurs ou auxiliaires d'enseignement) pour offrir des cours de qualité aux étudiants des premiers cycles. Même si cette dépendance n'a aucune commune mesure avec celle qu'on peut observer dans des universités comparables aux États-Unis, cela signifie néanmoins qu'un bon nombre d'étudiants diplômés se retrouvent devant des tâches d'enseignement universitaire avec peu ou pas de préparation. Dès 1984, l'université de l'Alberta offrait trois séances de formation aux étudiants diplômés. Vingt ans plus tard, elle offre 52 séances de ce type. On a même institué la remise d'un prix annuel pour reconnaître l'excellence en enseignement chez ces assistants.

Beaucoup de professeurs d'université se lancent de façon routinière dans leurs tâches d'enseignement sans préparation générale ni information sur les réalités institutionnelles. Devant cette situation, la plupart des universités canadiennes ont mis sur pied un programme d'accueil et d'intégration des nouveaux professeurs pour les aider à affronter la dure réalité d'une immersion soudaine dans la classe. L'université de l'Alberta a réalisé ce programme dès 1987.

Bien que ces programmes d'accueil aux nouveaux professeurs contribuent sans doute à amortir le choc et à faciliter l'adaptation aux réalités de l'enseignement universitaire, ils ont un impact limité dans le temps à moins qu'on ne leur adjoigne des programmes de mentorat. Ces programmes de mentorat permettent à des professeurs d'expérience de conseiller les débutants dans la gestion de leur carrière. L'université de l'Alberta propose un tel programme depuis 1994. De plus, en 1999, le Centre a publié *A Strategy for Faculty Growth* (Une stratégie pour la croissance professionnelle des professeurs), qui sert de guide dans la démarche de mentorat.

Les chargés de cours sont souvent les oubliés ou les laissés-pour-compte dans les activités et les structures visant l'amélioration de l'enseignement. Reconnaissant le fait que nos universités dépendent largement du travail de ces chargés de cours au premier cycle, l'université de l'Alberta a réalisé, en 2000, un symposium axé sur leurs besoins particuliers et, à leur intention, elle a aussi créé un prix d'excellence en enseignement.

On sait que l'enseignement à l'université demeure essentiellement une affaire privée. Traditionnellement, l'observation en classe avait lieu seulement lorsque des administrateurs et des membres d'un comité mandaté pour évaluer l'enseignement pouvaient faire l'exercice d'entrer dans les classes pour mesurer la qualité de la pédagogie. Les Centres de soutien à l'enseignement font la promotion de l'observation en classe, mais dans un but uniquement formatif (et non sommatif). Mieux encore, ils montent un système pour former les observateurs dans le cadre de consultations dans lesquelles les professeurs s'engagent volontairement en vue d'une amélioration continue. À partir de débuts modestes en 1984, alors que trois collègues en observaient un autre dans sa classe, le centre de l'université de l'Alberta a coordonné le travail de 42 pairs en 2004. Cette université a d'ailleurs acquis une réputation internationale de chef de file dans la formation des « pairs conseillers » pour l'observation en classe.

Les services de soutien à l'enseignement de l'université de l'Alberta coordonnent la vaste opération de l'évaluation sommative des enseignements pour en gérer l'efficacité. Ce système est centralisé, mais également adapté aux besoins des enseignants dans les divers départements.

Depuis 1993, les services de l'enseignement de l'université de l'Alberta publient un bulletin pédagogique. On y rapporte des événements sur le campus et l'on y donne quelques trucs utiles pour enseigner. Ce bulletin est diffusé partout sur le campus et envoyé à tous les centres de soutien et de développement de l'enseignement universitaire du Canada.

Dans les années 1990, il y a eu une recrudescence de l'intérêt à travers le Canada pour le dossier de l'enseignement. Si les professeurs étaient éventuellement reconnus à leur juste valeur pour leurs réalisations, il était

important d'apprendre à enregistrer ces activités dans un document prévu à cet effet. En 1996, l'université de l'Alberta a publié un guide pour la création du dossier d'enseignement. Elle avait déjà publié, en 1993, un guide des ressources pour enseigner et une version révisée a été imprimée en 2003.

L'augmentation de l'activité durant cette période de vingt ans a été accompagnée d'une certaine augmentation dans l'embauche du personnel par les Services de l'enseignement universitaire à l'université de l'Alberta. En 1984, les dispositifs étaient mis en place par un seul employé contractuel. En 2004, l'équipe en place compte deux employés à temps plein et quatre autres à temps partiel. Il est évident qu'un programme aussi ambitieux que celui qui a été décrit dans les lignes précédentes ne pourrait exister sans la contribution volontaire de plusieurs professeurs. Ces derniers œuvrent dans les comités, jouent les rôles de conseillers, de présentateurs, de consultants, de mentors et d'éditeurs pour assurer le succès d'un programme, et considèrent leur participation comme étant essentielle à l'amélioration de l'enseignement sur le campus.

Survol de l'actualité institutionnelle

Que se passe-t-il de nos jours à travers le Canada en ce qui concerne les efforts systématiques pour améliorer l'enseignement? Ce qui suit résulte d'un survol des activités rapportées par des centres de formation pédagogique en 2005, complété d'une révision des programmes offerts aux nouveaux professeurs. Un ensemble de dispositifs de natures et de niveaux variés ont été sélectionnés de plusieurs universités et de divers bilans institutionnels déposés lors de la rencontre annuelle des responsables des centres de pédagogie universitaire tenue à l'université Queen's de Kingston, en Ontario.

L'université de Colombie-Britannique (UBC) est l'un des plus grands établissements d'enseignement postsecondaire du Canada. Gary Poole, ex-président de la SAPES, y dirige un centre qui parraine un large éventail d'activités de formation des professeurs. En une seule année (2004), le Centre for Teaching and Academic Growth a enregistré 2570 participants à ses différents programmes. La UBC ne compte que quelques centaines de professeurs à plein temps, mais ce chiffre donne une idée de l'importance accordée à la formation des professeurs entreprise sur le campus. À l'université de Guelph (Ontario), université de taille moyenne, plus de 150 professeurs ont participé à un colloque interne d'une journée sur l'apprentissage par l'écriture («*Learning Through Writing*») en mai 2005. La

tenue de cet événement, réalisée par les services de soutien à l'enseignement, a illustré la capacité d'organisation du centre et l'intérêt manifeste des professeurs pour les questions d'enseignement.

Le Centre for Teaching and Learning Services de l'Université Concordia à Montréal propose un programme de cinq jours sur le design de cours à l'intention des professeurs. Les universités McGill (Montréal) et Simon Fraser (Vancouver) ont participé à l'élaboration de ce modèle. Depuis plus de dix ans, le Dalhousie University Centre for Learning and Teaching a aussi mis sur pied un atelier de cinq jours. Intitulé « Recording Teaching Accomplishment Institute » (Institut pour l'enregistrement des réalisations en enseignement), l'événement démarre pour les professeurs le lundi matin par une page blanche dans un cahier et se termine le vendredi après-midi avec une version préliminaire de leur portfolio personnel d'enseignement. En acceptant de consacrer ainsi une semaine entière à ces activités, les professeurs ont prouvé leur volonté de se former sur le plan professionnel.

Depuis 1998, l'université de Waterloo (Ontario) a attribué un certificat en enseignement universitaire à plus de 70 nouveaux et aspirants professeurs. L'équipe professionnelle de Waterloo s'est jointe à des collègues du Manitoba et de Dalhousie dans une étude nationale de programmes similaires. Dans le même sens, l'université Queen's à Kingston (Ontario) offre un programme certifié en enseignement et apprentissage pour les assistants professeurs (ou étudiants diplômés), et un programme de deux ans intitulé « Focus on Foundations » (« Centré sur les bases » ou « Pour un bon départ ») à l'intention des professeurs en exercice.

L'université Brock, université de taille moyenne située dans la région de Niagara en Ontario, a valorisé l'enseignement en créant six « Chancellor's Chairs for Teaching Excellence », soit des chaires du recteur pour l'excellence en enseignement. La création de chaires étant normalement associée à la recherche au Canada, l'initiative de cette université constitue en soi une réelle innovation où l'accent est mis sur l'enseignement.

L'université Carleton à Ottawa a créé en 2004 deux nouveaux postes pour le soutien à l'enseignement et elle est une des quelques universités canadiennes qui ont récemment attribué des ressources additionnelles à ce chapitre. L'université Lakehead à Thunder Bay en Ontario a constaté que ses ambitions relatives au développement pédagogique dépassaient nettement les capacités d'un comité et a décidé d'établir, en 2005, un véritable centre. Auparavant, en 2004, l'université Mount Allison, une petite université de premier cycle du Nouveau-Brunswick, a pris le même virage en embauchant une directrice à plein temps. Depuis son embauche, Eileen Herteis a obtenu 100 000 $US de la compagnie General Electric pour un programme intitulé « Student Teaching Internship » (« Stage d'apprentissage à l'enseignement ») qui a impliqué 20 professeurs.

Tandis que certaines universités embauchent des directeurs fondateurs, d'autres prennent de l'expansion. L'université Ryerson à Toronto a récemment embauché cinq professeurs associés en supplément de ressources au centre de soutien à l'enseignement. La directrice Judy Britnell du Learning and Teaching Office peut maintenant compter sur l'aide de ces associés pour concevoir des programmes dans cinq facultés de l'université.

Les universités canadiennes soutiennent l'amélioration de l'enseignement grâce à une variété de programmes, de politiques et de pratiques novatrices. L'université St. Mary's à Halifax en Nouvelle-Écosse a récemment renouvelé son engagement dans le « Student Evaluation of Educational Quality », un système qui constitue un moyen crédible pour la collecte efficace de la rétroaction étudiante sur l'environnement éducatif. L'université de Toronto a implanté dernièrement, dans son système de promotion, une mesure de reconnaissance de l'expertise en enseignement et en apprentissage (SOTL) où la distinction est faite entre compétence et excellence en enseignement. L'université Trent, une petite université de premier cycle située à Peterborough en Ontario, a réparti plus de 420 000 $ entre 83 projets dans le cadre d'un fonds alloué aux innovations pédagogiques.

Les programmes pour les nouveaux professeurs des universités canadiennes

Une récente étude nationale (Schönwetter et Nazarko, 2005) a été menée auprès des universités, membres de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), qui offraient des programmes d'accueil à leurs nouveaux professeurs. Le but était de développer une perspective nationale sur ce qui était prévu pour aider les novices de l'enseignement universitaire. On peut constater, dans le tableau 1, que 52 des 53 institutions retenues pour l'enquête offrent divers types de programmes à leurs nouveaux professeurs.

Trente-deux établissements (soit 60 %) offrent des activités courtes d'accueil, telles qu'on peut les définir selon leur durée allant jusqu'à 1,5 jour (ou moins de dix heures). Comparativement à ces courtes sessions, 17 (32 %) des établissements recensés proposent des activités d'accueil pouvant durer de deux à six jours complets (soit de quinze à quarante heures) et comprenant des thèmes liés à l'enseignement, à la recherche et à la carrière, dont les étapes pour les demandes de promotion.

Tableau 1

Types de programmes offerts aux nouveaux professeurs

Type de programme	Nombre d'établissements	Pourcentage d'établissements
Séance d'accueil	46	87
Série d'ateliers d'échanges en groupe	26	49
Courtes formations sur l'enseignement	13	25
Ensemble de cours crédités ou certifiés	13	25
Programmes de mentorat	12	23

Les groupes de discussion et les séries d'ateliers sont également répandus. Ces activités sont généralement offertes sur une base mensuelle et comprennent des ateliers, des séminaires et des discussions. Le professeur qui suit toutes les séries s'engage alors pour sept à quinze heures par mois. Les cours peuvent durer entre deux et cinq jours, et ils couvrent surtout les techniques de base de l'enseignement et parfois le design ou la révision d'un plan de cours. Bien que fortement encouragés à suivre ces cours, les nouveaux professeurs ne forment pas l'unique clientèle ciblée et les autres professeurs sont également invités. Dans certaines universités, les cours sont crédités, organisés en un programme bien structuré pour la réussite duquel on décerne un diplôme. Dans ce cas, la durée d'un tel programme dépasse quarante heures mais ne va pas au-delà de quatre-vingts heures.

Un certain nombre d'établissements offrent des programmes de mentorat à leurs nouveaux professeurs. Dans leur forme la plus simple, ces programmes constituent un service où est proposée une liste de mentors potentiels, l'arrangement étant laissé entre les mains du nouvel arrivant. Mais la plupart des programmes procèdent au pairage après avoir interviewé mentor et mentoré. Dans certains cas, le pairage ne se fait qu'entre professeurs de différents départements. Les programmes de mentorat classique sont centrés soit sur la recherche, soit sur l'enseignement, et ils recrutent donc des mentors qui excellent dans l'une ou l'autre de ces tâches. Cependant, les thèmes précis du travail conjoint sont choisis par le duo mentor-mentoré. Quelques programmes de mentorat incluent aussi des groupes de discussion et des ateliers qui requièrent en moyenne de quinze à vingt heures d'engagement par année.

Ces activités et ces programmes, rapportés de notre analyse générale et d'une étude récente, illustrent bien les efforts d'un nombre croissant de professeurs canadiens qui sont prêts à s'investir complètement dans l'enseignement. Hors de tout doute, il s'agit là d'indices probants du développement de ce champ auparavant négligé.

Conclusion

L'enseignement et l'apprentissage à l'université : des leçons pour l'avenir

Bien qu'il soit impossible de synthétiser toutes les leçons qu'on peut tirer de cette évolution de la formation des professeurs au Canada depuis 1980, quelques pistes se dégagent concernant à la fois le contexte institutionnel et la scène nationale.

Sur le plan du contexte institutionnel, les centres d'enseignement et d'apprentissage ont démontré qu'ils pouvaient attirer des professeurs enthousiastes et dévoués qui représentent des exemples pour leurs collègues. La participation volontaire des professeurs intéressés par l'amélioration de l'enseignement donne le ton sur le campus universitaire. Les administrateurs se plaignent parfois que les centres ne travaillent pas avec les « bonnes personnes » lorsqu'ils organisent des activités, mais la culture universitaire est telle que la collaboration avec les directions de départements demeure sans doute la façon la plus efficace d'influencer ceux qui ont besoin de renouveler leurs pratiques d'enseignement.

- La clé de l'évolution de l'enseignement est entre les mains des doyens et des directions dans les universités canadiennes. Tant la recherche que la pratique montrent que les attitudes et les comportements de ces chefs de file universitaires orientent fortement la liste de priorités des professeurs : l'importance toute relative qu'ils accordent à la qualité de l'enseignement a donc un impact direct. Conséquemment, les centres de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage doivent absolument s'associer aux doyens et aux directions des départements pour élaborer des programmes de formation pour toute l'université.
- Ceux qui font la promotion des activités de formation doivent tenir compte du système de reconnaissance de l'enseignement en vigueur dans l'université. Ils doivent donc consacrer du temps et de l'énergie pour influer sur les directions, concernant les politiques internes, s'ils veulent que leurs programmes soient fréquentés.
- Le concept du SOTL (Scholarship of Teaching and Learning), soit l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage (EEA), est sans aucun

doute le plus important à émerger depuis la dernière décennie. Il faut le mettre de l'avant dans l'institution universitaire. Ce concept peut inspirer des programmes locaux, des politiques et des pratiques. Dans l'idéal, on peut souhaiter que les professeurs voient leur engagement dans les activités institutionnelles comme faisant partie intégrante de leur évolution en tant que professionnels et experts de l'enseignement.

– Les efforts pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage sur un campus universitaire sont plus efficients lorsqu'il y a sur place un centre de soutien officiel. Pour qu'il établisse sa crédibilité et obtienne la collaboration de la communauté universitaire, un tel centre devrait être dirigé par une équipe de professeurs reconnus pour leur leadership dans le domaine.

Sur le plan national canadien, une augmentation de l'activité dans le domaine de l'amélioration de l'enseignement a été notée. La SAPES a vu, depuis les deux dernières décennies, ses rencontres, ses congrès, ses publications et ses efforts de représentation croître de façon remarquable ; les centres de soutien se sont multipliés en nombre et en ressources. Cependant, bien des spécialistes du domaine croient que beaucoup reste à faire si l'on veut que la préoccupation pour la qualité de l'enseignement prenne la place qui lui revient à l'université. Comment ce but peut-il être atteint ? Voici quelques éléments de réflexion.

– Les partisans de l'amélioration de l'enseignement universitaire soulignaient, il y a dix ans, le besoin d'un « programme national » à ce chapitre. Même si, actuellement, on constate un certain mouvement pancanadien dans ce sens, aucun consensus n'a encore clairement émergé.
– Diverses avenues doivent être empruntées simultanément si l'on veut influencer les orientations en enseignement supérieur. Même s'il y a une certaine augmentation du nombre de professeurs intéressés à améliorer l'enseignement, les administrateurs de toutes les instances doivent faire partie du mouvement en étant mieux informés et en s'engageant davantage dans le changement.
– Les divers aspects reliés à l'amélioration de l'enseignement doivent constituer les préoccupations majeures d'organisations telles l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) et l'Association des universités de l'Atlantique canadien (AUAC).
– La recherche-action dans le domaine de l'amélioration de l'enseignement et des efforts coordonnés au regard de l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage (EEA – SOTL ou Scholarship of Teaching and Learning) devrait pouvoir profiter d'un soutien financier complet de la part des organismes nationaux de subventions.
– Des programmes de publication dans le domaine de l'amélioration de l'enseignement et du SOTL devraient être mis de l'avant et

soutenus tant sur le plan local, régional que national. Évidemment, il faudrait insister davantage sur la reconnaissance accordée à ce type de publication.

– Les efforts pour accoler à l'enseignement universitaire un statut professionnel devraient être coordonnés avec ceux qui sont consacrés à l'établissement de standards de qualité pour les programmes de préparation pédagogique des professeurs.

Les quelques personnes qui se sont consacrées à l'amélioration de l'enseignement universitaire ont longtemps été considérées comme des utopistes ou de doux rêveurs. Mais ce nombre a considérablement augmenté depuis les deux dernières décennies : ils sont partis de loin mais, désirant atteindre leurs objectifs, dès le début des années 1980, les professeurs du petit groupe des « braves » de l'Ontario ont formé une « société » qui a fait sa marque. Même si l'idée d'un « programme national » largement répandue et soutenue n'est pas encore réalisée, l'implication dans l'amélioration de l'enseignement universitaire gagne en importance et en cohérence dans ce pays. La préoccupation est bien là pour y rester et va continuer d'évoluer.

Références

Schönwetter, D.J., et Nazarko, O. (2005). « Meeting the needs of new faculty : Lessons learned from new faculty development ». Communication présentée à la Society for Teaching and Learning in Higher Education. Charlottetown, Î.-P.-É., Canada.

Wright, W.A. *et al.* (1995). *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Education.* Bolton, MA : Anker Publ.

PARTIE

2

DES EXEMPLES DE RÉALISATIONS

CHAPITRE

5

COMMENT SE VIT LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE À L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Aline Germain-Rutherford
Directrice du Centre de pédagogie universitaire à l'Université d'Ottawa

Le contexte canadien

La question de la qualité de l'enseignement universitaire et collégial au Canada était déjà d'actualité, il y a quinze ans dans le rapport Smith mandaté en 1990 par l'Association des universités et des collèges canadiens (AUCC): «*Teaching is seriously undervalued at Canadian universities and nothing less than a total re-commitment to it is required*» (AUCC, 1990). Cette question est encore d'actualité, si l'on en croit le rapport de la Commission Rae sur l'enseignement supérieur en Ontario. Le mandat de cette commission créée à l'automne 2004 était d'examiner la structure et le financement du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario afin de recommander des moyens novateurs de dispenser un meilleur enseignement aux étudiants et de contribuer ainsi à la prospérité de la province.

En 2002, le rapport de l'AUCC soulignait la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur de remplacer 20 000 professeurs d'ici à 2011 en raison des départs à la retraite d'une grande partie du corps professoral. Si l'on ajoute à cela le nombre croissant d'étudiants (une augmentation de 20 à 30 % est prévu dans la prochaine décennie au Canada) qui s'inscrivent dans les collèges et universités, et les pressions exercées par le public et les employeurs canadiens pour améliorer la qualité de l'enseignement, il est nécessaire de recruter entre 30 000 et 40 000 nouveaux professeurs d'ici 2011 (AUCC, 2002), dont 11 000 seulement en Ontario (Rae, 2005).

Le Canada est donc actuellement confronté à la nécessité de former rapidement, et efficacement, un nombre considérable de nouveaux professeurs. Dans ce contexte, l'Université d'Ottawa recrute depuis plusieurs années une moyenne de 100 enseignants par an pour des postes réguliers, enseignants qu'elle se doit de former rapidement non seulement à la pédagogie universitaire, mais aussi à l'utilisation des technologies éducatives, puisque celles-ci sont de plus en plus présentes dans nos contextes d'enseignement et d'apprentissage.

Le soutien pédagogique à l'Université d'Ottawa : une approche collaborative et intégrée

Soucieuse de répondre aux réalités d'un contexte en mutation, l'Université d'Ottawa a transformé en 1999 sa structure de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, en intégrant les différents centres existants dans un service unique : le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA)[1]. Ce service a pour mandat de promouvoir et de favoriser l'excellence et l'innovation dans l'apprentissage et l'enseignement, en s'orientant sur trois axes : 1) la création et le maintien d'un environnement d'apprentissage de qualité ; 2) la promotion de méthodes d'enseignement innovantes ; et 3) l'intégration des technologies Internet et multimédias dans les cours.

Le SAEA est constitué de cinq centres qui ont un rôle complémentaire à jouer :

1. Le *Centre du Cyber-@pprentissage* (CCA)[2] s'occupe de concevoir et de produire des matériaux éducatifs multimédiatisés et de développer des stratégies afin d'intégrer les technologies dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Ce centre, contrairement aux autres centres du SAEA, fut créé en même temps que le SAEA.

1. <www.uottawa.ca/services/saea/index.htm>.
2. <www.uottawa.ca/services/saea/cyber/index.htm>.

2. Le *Centre d'enseignement et d'apprentissage médiatisé* (CEAM)[3] offre un service de *vidéoconférence* pour l'enseignement à distance et encadre par son expertise technique toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage médiatisées pilotées par ordinateur ou offertes par le biais du réseau Internet. Ce centre est, par exemple, responsable de toute l'infrastructure et de la gestion du programme WebCT qui héberge maintenant plus de 1200 cours gérés par quelque 1300 enseignants, et auxquels plus de 30 000 étudiants participent. La croissance d'utilisation de WebCT comme outil de gestion de cours a été extrêmement rapide, puisqu'il y a à peine cinq ans, lors de la création du SAEA, seulement 142 professeurs géraient un cours WebCT pour 2 800 étudiants usagers.
3. Le *Service de distribution multimédia* (SDM)[4] s'occupe de l'exploitation des technologies informatisées audiovisuelles et multimédiatisées en salle de classe, que ce soit sur le plan de la conception, de la construction ou de l'entretien des salles multimédias. En quelques années, l'université, par l'intermédiaire de ce centre, a été dotée de près de 90 salles de classe entièrement multimédiatisées. Le service offre aussi à la communauté universitaire une gamme complète de services techniques dont un service de distribution d'équipements mobiles, un appui vidéographique, une gestion de laboratoires d'enseignements spécialisés et un service de réparation d'équipements audiovisuels.
4. Le *Service de la reprographie et de la Gestion des formulaires* (SRGF)[5], en plus de *s'occuper* de toute la papeterie officielle de l'université, gère l'impression et la vente des notes de cours et autres documents didactiques sur papier pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est aussi responsable de toute question portant sur la licence *Access Copyright* et les droits d'auteurs.
5. En dernier lieu, le *Centre de pédagogie universitaire* (CPU)[6], sur lequel nous nous arrêterons plus précisément dans ce texte, fut créé en 1980 comme entité individuelle, sous l'autorité du vice-recteur aux études et avec le Comité sénatorial de l'enseignement dans le rôle d'aviseur. En 1999, il fut intégré au SAEA et chargé d'une mission qui s'articule autour de cinq actions : *a)* stimuler la réflexion pédagogique sur des approches d'enseignement et apprentissage innovantes ; *b)* promouvoir le potentiel pédagogique des nouvelles technologies d'enseignement et d'apprentissage ; *c)* former le corps professoral à ces approches pédagogiques et nouvelles technologies ; *d)* disséminer l'information et les ressources pédagogiques par le biais de

3. <https://maestro.uottawa.ca/>.
4. <www.uottawa.ca/services/saea/distribution/index.htm>.
5. <www.uottawa.ca/services/saea/reprographie/index.htm>.
6. <www.uottawa.ca/services/saea/cpu/index.htm>.

son Centre de ressources et de son journal *Options pédagogiques*[7] ; *e)* conseiller les différents comités sénatoriaux dont il est membre *ex officio* et le Sénat de l'université sur les questions d'enseignement et d'apprentissage.

Cette année, le CPU s'est doté d'une section « recherche en pédagogie universitaire » grâce à l'obtention de plusieurs fonds de recherche provenant de divers organismes gouvernementaux ou agences de financement internationales. Cette section « recherche » est importante puisqu'elle permet de « nourrir » et d'informer de façon pertinente, par les études menées et les résultats obtenus, toutes les activités de formation et de conseil du CPU, et même du SAEA dans son entier. Elle permet aussi d'ancrer dans notre culture institutionnelle le concept de « *scholarship of teaching* » et donc de légitimer encore plus les programmes et offres de services du Centre au sein de la communauté professorale de l'université.

Avec une directrice à sa tête, le CPU emploie deux personnes à temps plein chargées des tâches de secrétariat et de coordination des activités, un conseiller pédagogique à temps plein et quatre consultants pédagogiques associés pour la formation et l'animation pédagogiques. Ces consultants pédagogiques associés sont des professeurs de différentes facultés qui acceptent de consacrer, moyennant une décharge de cours, quarante heures par an à conseiller leurs collègues pour toutes questions concernant l'intégration des technologies dans leur enseignement. Pour la section « recherche », le CPU a pu embaucher cette année un chercheur à temps plein et trois assistants de recherche travaillant chacun une dizaine d'heures par semaine. Enfin, pour soutenir le développement d'outils informatiques pour la gestion du Centre et pour la formation pédagogique en ligne, le CPU emploie un concepteur pour le Web et un programmeur à mi-temps.

Les cinq centres du SAEA visent à collaborer le plus possible pour répondre aux besoins des enseignants qui sont confrontés aux nouvelles réalités d'un enseignement plus collaboratif et plus imprégné des technologies, ainsi qu'aux besoins des étudiants pour qui sont conçus de nouveaux matériaux et de nouvelles formes d'apprentissage.

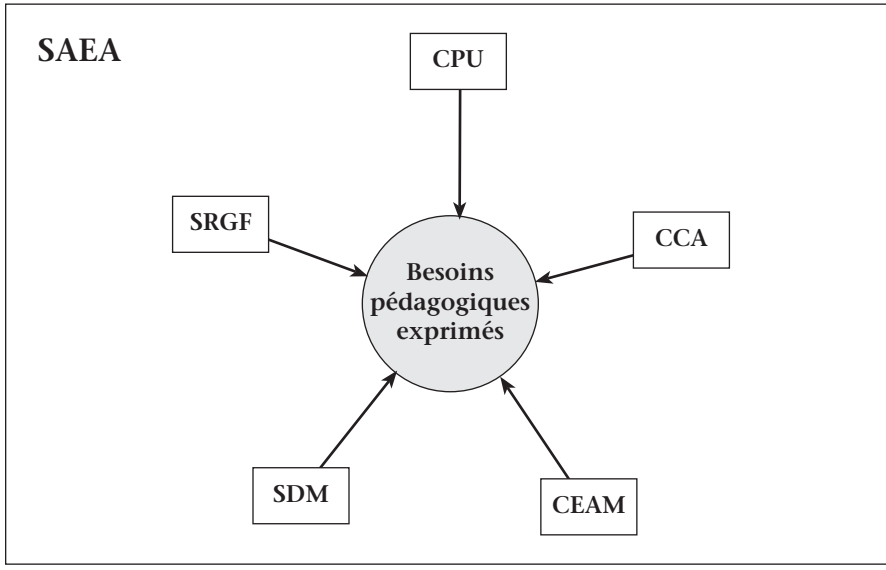
Au total, le SAEA emploie près de 80 personnes. Il est géré par un Cabinet de direction comprenant un directeur, une directrice associée et un directeur adjoint. Les cinq centres ont chacun un directeur ou un chef de service à leur tête qui forment, avec le Cabinet de direction, le Comité de direction qui se réunit toutes les trois semaines pour assurer une collaboration et une complémentarité dans toutes les activités de soutien

7. <www.uottawa.ca/academic/cut/options/>.

pédagogique du SAEA. Le modèle émergeant de cette collaboration est centré sur un besoin pédagogique exprimé soit par un enseignant, soit par un programme ou une faculté, voire par un autre service de l'université, vers lequel tous les centres du SAEA convergent pour travailler de façon complémentaire. La figure suivante exprime bien cette centration sur les besoins pédagogiques.

Figure 1

Les cinq centres du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) orientés vers les besoins pédagogiques



Les données recueillies au cours des cinq dernières années montrent que cette démarche intégrée et collaborative de soutien pédagogique se traduit par une augmentation importante du nombre d'enseignants fréquentant les services de formation et de soutien. À titre d'exemple, le CPU est passé d'une offre de 57 ateliers de formation technologique et pédagogique pour 1164 inscriptions en 1998-1999 (avant la création du SAEA), à 128 ateliers de formation et 2250 inscriptions en 2003-2004, ce qui représente 680 professeurs ou assistants d'enseignement distincts ayant participé à nos ateliers. Les deux histogrammes qui suivent illustrent clairement cette augmentation.

Figure 2

Nombre d'ateliers offerts par an

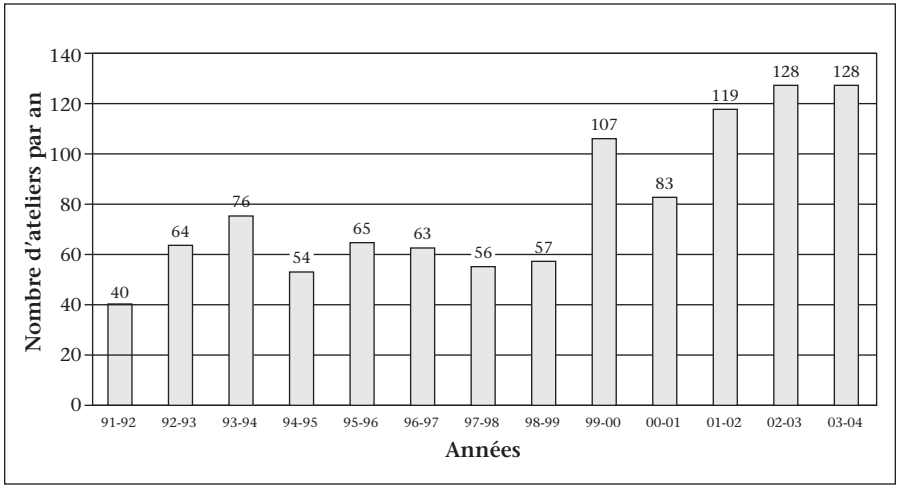
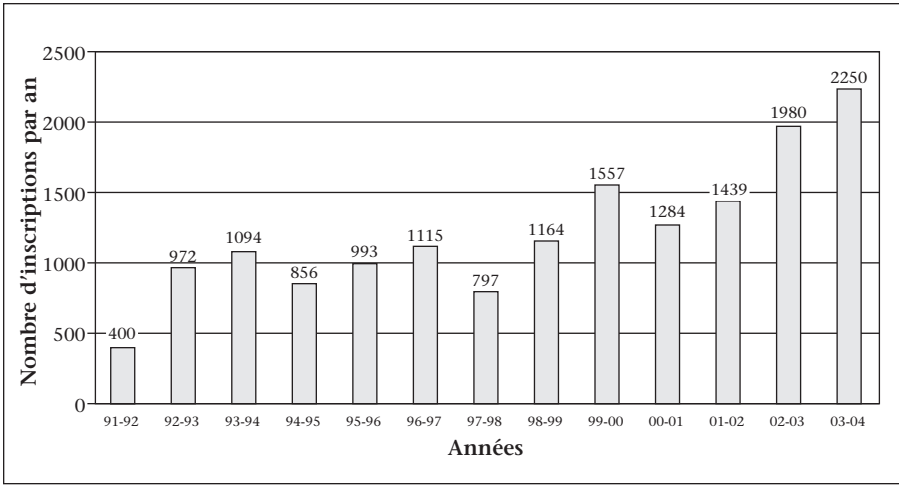


Figure 3

Nombre d'inscriptions aux ateliers par an



Le CEAM travaille en complémentarité avec le CPU pour former les enseignants à utiliser dans une démarche pédagogique les logiciels tels que WebCT, PowerPoint et Dreamweaver, et leur fournir une infrastructure stable et conviviale pour offrir certaines parties de leurs cours en ligne.

Dans cette dynamique d'enseignement et d'apprentissage mixte (en ligne et en salle de classe), le Centre de cyberapprentissage s'inscrit dans cette boucle de soutien pour aider le professeur à concevoir son cours en ligne et, au besoin, à créer de nouveaux outils facilitant l'apprentissage en ligne. Le SDM apporte à cette collaboration toute son expertise dans le design de salles de classes multimédiatisées facilitant cet enseignement hybride, et le Centre de reprographie se charge de photocopier, relier et distribuer toutes les ressources imprimées pour le cours.

La formation pédagogique offerte aux enseignants

Le Centre de pédagogie universitaire offre des programmes diversifiés de formation, afin de toucher un plus grand nombre de professeurs ou de futurs professeurs, dont la demande et les disponibilités sont très variées. Tous ces programmes furent développés en collaboration avec d'autres services ou facultés de l'université, afin de mieux les ancrer dans les pratiques et la culture institutionnelles.

Les cours de pédagogie universitaire

Le Centre de pédagogie universitaire collabore depuis quelques années avec la Faculté des études supérieures et postdoctorales, pour offrir deux cours crédités en pédagogie universitaire. Le premier, ESG 5500/5300 (trente-neuf heures de formation), est un cours théorique et pratique sur l'enseignement universitaire du premier cycle. Il s'adresse aux étudiants de la maîtrise ou du doctorat et aux stagiaires postdoctoraux qui se destinent à une carrière universitaire. Le cours aborde trois domaines :

1. la recherche et les théories de l'enseignement universitaire au premier cycle ;
2. le développement d'outils et de stratégies pour l'enseignement universitaire ;
3. l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement universitaire.

Ce cours offre également la possibilité aux étudiants des 2e et 3e cycles qui ne se destinent pas forcément à l'enseignement de découvrir et de réfléchir sur la recherche, les théories et les pratiques reliées à l'enseignement et à l'apprentissage dans les universités. Le cours est conçu sous forme de séminaires et exige une participation très active des étudiants. Les questions théoriques sont approfondies par le biais de projets de recherche entrepris par chaque participant et sont progressivement mises en pratique à travers

une série de séances de micro-enseignement filmées où chaque étudiant offre et reçoit une rétroaction critique de la part du groupe. À l'issue de ce cours, l'étudiant a développé une aptitude à la réflexion critique sur son propre enseignement, s'est engagé dans une recherche en pédagogie universitaire, a pu définir et rédiger sa propre philosophie de l'enseignement, et a amorcé son portfolio d'enseignement qui pourra s'enrichir tout au long de sa carrière.

Ce cours peut être suivi, si l'étudiant le désire, par un deuxième cours, ESG 8500/8300 (soixante heures de formation), dont le format est celui d'un stage d'enseignement encadré, où le stagiaire est associé à un professeur d'expérience qui deviendra son mentor. Dans une dynamique d'observations mutuelles de leurs pratiques d'enseignement, le mentor et le stagiaire échangent, tout au long du semestre, rétroactions et suggestions. Le stagiaire doit suivre parallèlement 12 ateliers pédagogiques organisés par le CPU sur des sujets approuvés par le superviseur de stage. Les ateliers traitent de sujets aussi variés que la construction de son portfolio d'enseignement, les styles d'apprentissage, la gestion du stress, la diversité culturelle et ethnique dans la salle de classe, les pratiques pédagogiques pour l'enseignement médiatisé par vidéoconférence, la gestion de classe, la gestion des comportements perturbateurs d'étudiants, la réflexion critique pour un apprentissage en profondeur, l'évaluation des apprentissages, etc. À l'issue de ce stage, le candidat aura eu l'occasion de tester et d'évaluer, sous la supervision de son mentor, plusieurs stratégies d'enseignement, il aura renforcé son aptitude à la réflexion critique sur ses pratiques d'enseignement, et il aura continué à enrichir son portfolio d'enseignement en y indiquant les grandes lignes des progrès accomplis au cours du programme.

Au terme de cette formation offerte dans les deux cours[8], le CPU décerne à chaque candidat un certificat en pédagogie universitaire. Ces formations sont extrêmement bien reçues par les participants qui, chaque année, donnent la note maximale dans le processus d'évaluation auquel sont obligatoirement soumis tous les cours offerts par l'Université d'Ottawa. Le nombre d'inscriptions ne fait qu'augmenter et nous avons dû doubler cette année le cours ESG5500/5300 afin de satisfaire à la demande. La moyenne de 25 étudiants des années précédentes est passée cette année à plus de 45 étudiants ou stagiaires postdoctoraux inscrits au cours et au stage en enseignement.

8. La description et le programme de ces deux cours sont accessibles à l'adresse <www.uottawa.ca/services/saea/cpu/assistants_enseignement/assist_prog5.htm>.

Nos échanges avec les stagiaires ayant suivi cette formation montrent que l'obtention d'un tel certificat représente de plus en plus un atout apprécié lors des processus de recrutement à des postes d'enseignement universitaire. Parallèlement, et alors que traditionnellement un plus grand nombre d'étudiants des 2e et 3e cycles recherchent des assistanats de recherche plutôt que des assistanats d'enseignement pour les aider financièrement dans leurs études, les témoignages récents d'étudiants indiquent leur nouvel intérêt à obtenir des charges d'enseignement, car ils ont découvert le plaisir d'enseigner et l'importance de cette tâche dans la carrière universitaire.

Le CPU travaille avec la Faculté des études supérieures et les autres facultés de l'Université d'Ottawa à une expansion de ce programme et à une certification officielle de l'université que les candidats pourront faire valoir lors d'appels de candidature pour de futurs postes d'enseignants-chercheurs universitaires.

Le programme d'accueil, de formation et d'intégration pour les nouveaux professeurs

Débuter dans la carrière universitaire n'est pas aisé et un sentiment d'isolement et de stress élevé est communément remarqué chez les nouveaux professeurs qui tentent d'équilibrer les tâches d'enseignement avec les pressions qu'ils ressentent au regard de l'urgence de commencer un programme de recherche ambitieux. Ils savent d'ailleurs que ces recherches vont leur assurer la permanence dans quatre ou cinq ans, grâce à des subventions dont il leur faut soumettre dès la première année les nombreuses demandes, et à des publications qu'il leur faut rédiger au plus vite pour les voir paraître à temps dans des revues reconnues dans leur domaine (Anderson et Carta-Falsa, 1996; Austin, 1992; Boice, 1992; Olsar et Sorcinelli, 1992; Cox, 1997). On parle ainsi des années de « survie » du nouveau professeur (Fink, 1992) avant l'obtention de sa permanence, qui lui offrira ensuite un peu plus de stabilité.

En 2001-2002, le CPU entreprit de refondre le programme d'accueil pour qu'il s'insère dans une stratégie plus globale d'intégration et de rétention des nouveaux professeurs de l'université, refonte qui fut progressivement ajustée chaque année grâce à la rétroaction des participants pour aboutir, en 2004, au programme tel qu'il existe présentement[9]. Ce programme, dont la durée intensive s'étend sur les deux dernières semaines d'août,

9. Le programme de la session intensive est accessible à l'adresse <www.uottawa.ca/services/saea/cpu/nouveaux_profs/version2004/orientation_p1.htm>.

est maintenant l'élément clé de l'accueil à l'Université d'Ottawa. Il inclut la collaboration et la participation de nombreux enseignants déjà en poste à l'université ainsi que de toutes les facultés et de nombreux services de l'université, tels que le Service d'appui à l'enseignement et l'apprentissage (SAEA), le Service d'appui au succès scolaire (SASS), les Services de la recherche, le Réseau des bibliothèques, le Service des ressources humaines, etc. Cette approche collaborative permet d'intégrer les divers pôles de la carrière du professeur universitaire : enseignement, recherche et service. Tout au long des deux semaines, les nouveaux professeurs suivent des ateliers ou des sessions de formation sur :

- la pédagogie pour les aider à démarrer leurs cours, à favoriser dès le départ des apprentissages actifs et à développer des stratégies d'évaluation des apprentissages pertinentes et efficaces dans le contexte de l'Université d'Ottawa ;
- la population multiculturelle étudiante particulière à l'université ;
- les différentes technologies éducatives disponibles à l'université et les services qui les aideront à les intégrer dans leurs cours ;
- les outils de recherche documentaire et les services offerts aux étudiants et aux enseignants par le Réseau des bibliothèques ;
- les différents services de recherche mis à leur disposition pour les aider à identifier les agences de financement pertinentes à leur domaine et à rédiger leurs premières demandes de subventions.

Ces divers ateliers sont organisés par le CPU en collaboration avec les autres services et facultés de l'université, mais ils sont animés bénévolement par plusieurs enseignants de l'université. Chaque jour sont prévus des moments plus informels de rencontre autour d'un repas ou lors d'un vin et fromage, où les nouveaux enseignants rencontrent, dans un cadre plus social et plus propice à des conversations informelles, les administrateurs de l'université, les doyens des facultés et surtout leurs futurs collègues que nous appelons nos « ambassadeurs ». Nous demandons en effet tous les ans aux neuf facultés de l'université de nous désigner chacune deux ou trois « ambassadeurs », c'est-à-dire des professeurs en poste depuis plusieurs années, qui viendront rencontrer, lors des différents événements de ce programme, les nouveaux professeurs.

L'idée principale de la refonte de ce programme fut en effet de dépasser la notion de séances d'information que l'on retrouve dans de nombreux programmes et de créer, grâce à cette alternance de moments formels de formation et de moments informels de rencontres sociales avec les autres enseignants, un réseau naturel d'appui pour les nouveaux arrivants, des moments d'échange qui, par la suite, amélioreront leur intégration et, *de facto*, leur enracinement dans le milieu. C'est en effet dans ces moments

plus informels que l'on remarque les cartes de visite qui s'échangent, que l'on entend des discussions amorçant des projets potentiels de recherche ou d'enseignement multidisciplinaire, des échanges d'information sur les meilleurs quartiers où habiter à Ottawa, ou sur les écoles à fréquenter pour les enfants.

La dimension familiale est en effet un facteur important d'intégration et de persévérance. Le programme intensif se termine donc par une grande fête champêtre où toute la communauté professorale et les familles sont invitées. Il s'agit là d'un moment supplémentaire d'échange dans un cadre détendu et l'occasion pour certaines familles de créer des liens.

Enfin, pour passer progressivement du programme intensif d'accueil au début de l'année universitaire, nous célébrons officiellement la rentrée universitaire avec une conférence d'ouverture dont le thème pédagogique change chaque année et qui est donnée par des enseignants-chercheurs de renom où, là encore, toute la communauté professorale est conviée. Cette conférence est suivie d'une grande « Foire aux services », où tous les enseignants, nouveaux et anciens, peuvent se retrouver et s'informer, dans une atmosphère détendue, sur les nombreux services offerts par l'université pour les aider dans leurs tâches d'enseignants-chercheurs.

Le succès de ce programme peut être constaté de plusieurs façons. Tout d'abord, la lecture des évaluations récoltées à la fin du programme révèle que les activités reçoivent une appréciation de leur qualité se situant entre 8 et 10 sur 10. Les commentaires envoyés spontanément au CPU, où chaque participant parle de façon enthousiaste de l'accueil chaleureux reçu ainsi que de la pertinence et de la richesse intellectuelle des activités, s'ajoutent à cette évaluation.

Les taux de participation, celle-ci étant toujours volontaire soulignons-le, et de persistance durant toute la durée de la formation sont aussi des indications importantes du succès de ce programme. L'Université d'Ottawa reçoit approximativement une centaine de nouveaux enseignants réguliers chaque année. Au fil des ans, le nombre de participants au programme d'accueil n'a fait qu'augmenter, passant de 21 en 2001 (avant la refonte) à 41 en 2002, à 87 en 2003 et à 98 en 2004. La participation à un programme parallèle, offert particulièrement pour les nouveaux professeurs à temps partiel qui ne peuvent pas se joindre au programme régulier durant la journée, montre aussi une augmentation importante : 8 participants en 2001, à 26 en 2002, à 14 en 2003 et à 44 en 2004. Ces professeurs à temps partiel ne reçoivent aucune compensation financière pour leur temps de formation. Le chiffre de 44 cette année est donc remarquable, quand on pense qu'il doit y avoir à peu près une centaine de nouveaux professeurs à temps partiel chaque année.

Enfin, le soutien qu'apportent les facultés à ce programme montre qu'il fait maintenant partie de la culture et des traditions de l'université. Lors de rencontres de cet automne avec les neuf doyens des neuf facultés de l'Université d'Ottawa, la directrice du CPU n'a reçu que des témoignages positifs quant à l'impact du programme dans les facultés, tous les doyens recommandant maintenant très fortement à leurs nouveaux enseignants de participer au programme, certains même considérant ce programme comme obligatoire. Pour plusieurs, il est maintenant normal d'inclure, dans l'envoi de la lettre officielle de contrat d'engagement, une lettre d'invitation au programme d'accueil signée par la directrice du CPU. Tous considèrent ce programme comme le programme d'accueil officiel de l'université, ou comme le programme principal qui sera ensuite complété par un programme plus particulier au sein de leur faculté. Le témoignage de la doyenne d'une des facultés est à cet égard fort éloquent, car elle constate que lorsque les nouveaux enseignants viennent à la fête d'accueil de sa faculté, elle n'a plus besoin comme avant de faire les présentations, car chacun se connaît déjà grâce aux activités formelles et sociales du programme.

Certaines amitiés ou collaborations amorcées durant les deux semaines intensives continuent au fil des ans, et une dynamique naturelle de mentorat se développe dans certains cas. Il est aussi intéressant de remarquer que les relations que les nouveaux professeurs ont établies avec le CPU ne font que s'intensifier au cours de l'année qui suit le programme, car ceux-ci profitent pleinement des services de consultation et des ateliers réguliers de formation offerts par le Centre[10]. Là aussi, les taux de participation aux formations pédagogiques et technologiques du Centre augmentent régulièrement, et l'on est passé d'une moyenne allant de 6 à 10 participants par atelier en 2001-2002, à 12 et 15 en 2002-2003 et 2003-2004, et à 20 et 25 en 2004-2005. Le CPU offre en moyenne 125 ateliers pédagogiques et technologiques par an. Une participation accrue des nouveaux enseignants, souvent suscitée par le bouche à oreille des enseignants plus anciens, se manifeste donc dans ces chiffres en croissance. En ce qui concerne les consultations, le CPU a offert ces quatre dernières années une moyenne annuelle de 150 heures de consultations individuelles à une cinquantaine de professeurs par an.

10. Les programmes de formation offerts par le CPU sont accessibles au <www.uottawa.ca/services/saea/cpu/formation_animation/ateliers/index.htm>.

Le programme de formation à l'intégration des TIC dans les cours

En plus des ateliers de formation mentionnés plus haut, le CPU offre un programme semestriel de *Formation à l'intégration des TIC dans les cours*, animé non pas par des professionnels mais par des pairs, et dont l'objectif est plus la réflexion pédagogique autour de l'outil technologique que la maîtrise de l'outil lui-même. En effet, pour qu'elle soit pertinente, la formation à l'utilisation des technologies éducatives doit aboutir à une intégration pédagogiquement justifiée des technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Nombre de programmes de formation semblent cependant mettre plus d'accent sur l'apprentissage de l'outil technologique que sur l'intégration pédagogique de cet outil dans des situations d'enseignement et apprentissage (Green, 1999 ; Schiffer, 2000 ; Sommer, 2002). L'objectif premier du programme de *Formation à l'intégration des technologies dans les cours* du CPU est, premièrement, d'encadrer l'enseignant dans sa réflexion pédagogique sur l'utilisation des TIC pour l'amener à intégrer cette technologie dans un projet pédagogique bien défini et, deuxièmement, de le former à manier ces outils technologiques. La stratégie mise en place repose sur trois mécanismes : 1) l'analyse des besoins et des compétences des participants ; 2) des stratégies de formation orientées vers la réalisation de projets pédagogiques concrets par les participants ; 3) et la dynamique de groupe avec le recrutement des pairs comme consultants pédagogiques associés (CPA). Le recrutement des pairs comme CPA favorise la dynamique de groupe et reprend le principe de l'utilisation des capacités locales qui fut identifié comme un facteur positif dans la diffusion de l'innovation (Hoffman et Girvan, 1990 ; Rogers, 1995). De plus, les enseignants déclarent eux-mêmes préférer cette forme de mentorat par les pairs (Anderson, Varnhagen et Campbell, 1998 ; Sommer, 2002 ; Campbell et Michener, 2003). Chaque CPA est embauché par le CPU pour l'équivalent horaire d'un cours semestriel (quarante heures) et travaille avec les enseignants de sa faculté. Un coordonnateur de programme, consultant pédagogique au CPU et spécialiste de l'implantation des technologies éducatives, sert de personne-ressource aux CPA.

Le site <facultydevelopment.ca> et l'Institut pour l'avancement de la pédagogie en enseignement universitaire (IAPES/IATHE)

Même si le CPU parvient à offrir de nombreux services, il est souvent très difficile de maintenir de telles activités de soutien pédagogique avec des budgets très limités et un personnel réduit qui est majoritairement à contrat et à mi-temps.

Afin de profiter des expertises d'autres centres canadiens de soutien pédagogique et de membres de la communauté universitaire, un processus de collaboration nationale au sein d'une communauté de pratiques fut initié à l'hiver 2001 par un groupe de six professeurs, dont le directeur du SAEA, la directrice du CPU et le chef du CCA, et un représentant d'une corporation privée[11]. À partir de ce processus, une corporation à but non lucratif d'envergure internationale a été formée avec pour mandat principal de collaborer avec ses partenaires pour offrir des ressources de développement professionnel de qualité au personnel enseignant et d'œuvrer ainsi à l'amélioration des expériences d'apprentissage pour les étudiants. Cette collaboration s'est tout d'abord concrétisée dans la réalisation d'un projet financé par une bourse CANARIE, soit le site <facultydevelopment.ca>[12], et elle a résulté en un partenariat unique réunissant les organismes suivants :

- le Réseau canadien des bureaux de développement pédagogique universitaire et collégial (Le Réseau) ;
- le Conseil des lauréats du prix 3M, prix national d'excellence en enseignement supérieur ;
- la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES/STLHE) ;
- McGraw-Hill Ryerson, maison d'éditions se spécialisant dans l'enseignement supérieur ;
- plusieurs universités canadiennes, dont l'Université d'Ottawa, partenaire principal.

Les professeurs Timothy A. Pychyl et Aline Germain-Rutherford codirigèrent le projet dans sa première phase de développement.

Le « facultydevelopment.ca » poursuit trois objectifs :

1. promouvoir l'excellence en enseignement universitaire et collégial en proposant des modules en ligne de formation pédagogique de qualité et accessibles à tous ;
2. permettre aux futurs enseignants, nouveaux enseignants ou enseignants plus expérimentés de se former aux nouvelles technologies afin de mieux les intégrer dans leur enseignement ;
3. créer des communautés d'apprentissage et d'échanges d'expertise et de pratiques exemplaires en enseignement universitaire et collégial grâce à l'outil « communauté virtuelle » intégré dans le site.

11. Les sept initiateurs de ce projet sont : Timothy A. Pychyl de l'Université Carleton, Aline Germain-Rutherford, Christian Blanchette et Richard Pinet de l'Université d'Ottawa, Jeanette Mc Donald de l'Université Wilfrid Laurier, Arshad Ahmad de l'Université Concordia, et Joe Sandercook de McGraw-Hill Ryerson.

12. Cette ressource est accessible à l'adresse <www.facultydevelopment.ca>.

Le caractère novateur du projet réside certainement dans la flexibilité d'accès que l'on a déjà pour les modules développés. Cependant, l'originalité de ce projet et un de ses atouts majeurs qui le fait ressortir par rapport aux autres ressources ou sites Web consacrés au perfectionnement du corps professoral est la participation, sur le plan national, de gagnants de prix d'excellence en enseignement supérieur et de professionnels de la formation et du développement pédagogique. Une formation de qualité ne peut qu'avoir un impact positif sur la qualité de l'enseignement postsecondaire de nos institutions. Cette formation est d'abord basée sur l'observation et l'illustration de pratiques exemplaires recueillies grâce aux nombreux vidéoclips réalisés avec des professeurs ayant reçu des prix d'excellence. Elle est aussi appuyée par une formation approfondie grâce à la lecture d'articles ou de rapports de recherches sélectionnés et classés dans la bibliothèque virtuelle. Elle est enfin enrichie par l'échange d'expériences et de perspectives au sein de la communauté virtuelle du site. Le site <www.facultydevelopment.ca> vise à former des praticiens réflexifs et offre de nombreuses activités de réflexion critique sur sa propre pratique, réflexions qu'il est possible de conserver dans son portfolio électronique. Cette ressource permet aussi d'élargir l'utilisation et l'adoption des nouvelles technologies en proposant, tant aux futurs enseignants qu'aux novices et aux experts, une formation expérientielle en ligne sur l'intégration des technologies dans l'enseignement. Dans les modules qui sont développés, l'accent qui est mis sur l'apprentissage multimodal et hybride dans des classes à grande participation constitue une ressource particulièrement importante pour faciliter l'adoption des outils technologiques et des stratégies d'apprentissage médiatisé autant par les enseignants que par les étudiants qui bénéficieront des différentes applications aux stratégies et matériaux d'enseignement.

L'Institut pour l'avancement de la pédagogie en enseignement supérieur (IAPES/IATHE)[13], un organisme incorporé à but non lucratif, fut fondé en 2003 par la même équipe à l'origine du site <facultydevelopment.ca>, afin de créer un mécanisme visant à favoriser et maintenir une collaboration nationale et internationale à long terme. L'Institut représente ainsi un mécanisme de partenariat entre des associations éducatives et des entreprises privées qui collaborent pour atteindre les buts suivants :

1. promouvoir et appuyer la réalisation des buts communs de ses membres vers un enseignement de qualité au niveau supérieur ;
2. continuer le développement du site Web <www.facultydevelopment.ca> ;
3. élaborer des cours modulaires sur le développement du personnel enseignant basés sur le contenu de <www.facultydevelopment.ca> ;

13. Le site Web de l'Institut est accessible à l'adresse <www.iathe.org>.

4. organiser et offrir des ateliers thématiques reliés à la formation du personnel enseignant;
5. promouvoir le développement professionnel des professeurs universitaires et des enseignants au collégial en offrant des consultations ciblées;
6. créer un bureau d'experts et de conférenciers pour les questions concernant la formation du personnel enseignant;
7. organiser et livrer une série d'ateliers d'été reliés au site Web <www.facultydevelpment.ca>;
8. offrir une série de présentations vidéographiées d'experts internationaux sur les questions de pédagogie universitaire;
9. réaliser une recherche (principalement basée sur l'action et sur la recherche appliquée) reliée au développement professionnel et à l'enseignement supérieur.

À titre d'exemple de projet collaboratif, citons la création du cours en ligne « Introduction to Teaching in Higher Education : transforming teaching, learning, self[14] », développé par l'université de Saskatchewan en collaboration avec l'Institut, l'université de Carleton, l'Université d'Ottawa et l'Université Wilfrid Laurier. Ce cours est enseigné en ligne par une équipe de formateurs et de conférenciers invités provenant de toutes les provinces canadiennes.

L'Institut est dirigé par un conseil d'administration élu qui donne ses avis au directeur exécutif. Son modèle d'adhésion est directement lié à sa structure de gouvernance et propose quatre catégories de membres : les donateurs, les collaborateurs, les participants et les individus.

Plusieurs projets de recherche et de développement d'outils de formation en pédagogie universitaire qui sont soutenus par des agences de subvention provinciales et nationales viennent compléter le financement des nombreuses activités de l'Institut. Les initiateurs et chercheurs de ces projets sont des membres de la communauté universitaire qui décident de s'allier à l'Institut et à ses membres pour profiter d'expertises complémentaires aux leurs et ainsi optimiser la réalisation de leurs projets.

14. Le cours est accessible à l'adresse <www.teachinghighered.ca/>.

Conclusion

L'approche collaborative et intégrée, adoptée par le Service d'appui à l'enseignement et apprentissage de l'Université d'Ottawa et son Centre de pédagogie universitaire, a permis depuis quatre ans d'offrir aux futurs enseignants, et à ceux nouvellement recrutés à l'Université d'Ottawa, un programme de formation pédagogique et technologique riche et adapté aux nouveaux contextes du monde universitaire.

Toujours dans une dynamique collaborative, ces programmes sont régulièrement enrichis par les ressources pédagogiques disponibles sur le site « facultydevelopment.ca » et distribuées par l'Institut. Le CPU utilise ainsi fréquemment les outils, modules et ressources vidéo et documentaires de ces deux sites Internet pour compléter ses formations intensives pour les nouveaux professeurs et ses formations régulières pour tous les enseignants et assistants d'enseignement de l'université. Grâce à ce mécanisme de partenariat avec l'Institut, le CPU est capable, non seulement de développer en collaboration avec d'autres membres de cette communauté d'experts plus de ressources de formation professionnelle et de plus grande qualité, mais aussi d'utiliser celles qui ont été développées par d'autres et qui sont intégrées au site <facultydevelopment.ca> et au site Web de l'Institut.

La croissance importante des demandes et des taux de participation aux formations montre la pertinence d'une telle approche. Il est cependant nécessaire d'effectuer des études plus approfondies et longitudinales de l'impact de ces formations et de ces outils de formation sur la qualité de l'expérience d'enseignement des professeurs et de l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Références

Anderson, L.E et Carta-Falsa, J.S. (1996). « Reshaping faculty interaction : Peer mentoring groups ». *The Journal of Staff, Program, & Organization Development*, vol. 14, nº 2, p. 71-77.

Anderson, T., Varnhagen, S. et Campbell, K. (1998). « Faculty adoption of teaching and learning technologies : Contrasting earlier adopters and mainstream faculty ». *La revue canadienne d'enseignement supérieur,* vol. XXVIII, nos 2 et 3, p. 71-98.

Association of Colleges and Universities of Canada (2002). *Canada's Universities : A Strong Foundation for Innovation*. <www.aucc.ca/_pdf/english/reports/2002/prebud_09_13_e.pdf>.

Austin, A.E. (1992). « Supporting junior faculty through a teaching fellows program ». *New Directions for Teaching and Learning.* San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 73-86.

Boice, R. (1992). « Lessons learned about mentoring ». *New Directions for Teaching and Learning.* San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 51-61.

Campbell, K. et Michener, L. (2003). *The Role of E-Learning in Student Success, McGraw-Hill Ryerson Survey – Wave 4*. Toronto : McGraw-Hill Ryerson.

Cox, M.D. (1997). « Long-term patterns in a mentoring program for junior faculty : Recommendations for practice ». Dans D. DeZure (dir.), *To Improve the Academy*, vol. 16, p. 225-268.

Fink, L.D. (1992). « Orientation programs for new faculty ». *New Directions for Teaching and Learning.* San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 39-49.

Green, K.G. (1999). *The 1999 National Survey of Information Technology in US Higher Education, The Campus Project.* <www.campuscomputing.net/summaries/1999/>.

Hoffman, K. et Girvan, N. (1990). *Managing International Technology Transfer : A Strategic Approach for Developing Countries.* IDRC-MR25 9e.

Olsar, D. et Sorcinelli, M.D. (1992). « The pre-tenure years : A longitudinal perspective ». *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, vol. 50, p. 15-25.

Rae, R. (2004-2005). *Higher expectations for Higher Education : A Discussion Paper*. Rapport de l'Étude de l'éducation postsecondaire. <www.raereview.on.ca/fr/report/default.asp?loc1=report>.

Rogers, M.E. (1995). *Diffusion of Innovation*, 3e éd. New York : Free Press.

Schifter, C. C. (2000). « Faculty motivators and inhibitors for participation in distance education ». *Educational Technology,* vol. 40, no 2, p. 43-46.

Sommer, L.I. (2002). « WISE, the smart solution for technology integration support ». *Educause Quarterly*, vol. 3, p. 35-43.

Sorcinelli, M.D. et Austin, A.E. (1992). *Developing New and Junior Faculty*. San Francisco : Jossey-Bass.

CHAPITRE

6

La même cible
UNE RÉUSSITE PARTAGÉE ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC)

Réjeanne Côté
Professeure, Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi, responsable du Comité de la pédagogie universitaire

Carole Dion
Professeure, Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi, responsable du comité Opération réussite

Le contexte de l'UQAC

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) dessert les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de Charlevoix et de la Côte-Nord. À titre d'institution d'enseignement supérieur, elle œuvre aux trois cycles d'études et est active en recherche/création. À l'automne 2003, l'UQAC comptait 6608 étudiants répartis dans 169 programmes sur le campus et dans ses quatre antennes dans les cégeps d'Alma, de Charlevoix, de

Saint-Félicien et de Sept-Îles. On dénombre 239 professeurs et 368 chargés de cours et superviseurs de stage. Dans une société de recherche et d'innovations (Béchard, 2001), l'UQAC constitue un instrument essentiel de développement.

L'UQAC s'est toujours préoccupée de ses étudiants et de ses enseignants. Cet intérêt s'est concrétisé par la création de deux comités institutionnels depuis le début du nouveau millénaire, soit le comité Opération réussite (COR) créé en 2001 et le Comité de la pédagogie universitaire (CPU) qui date de 2003. Durant les premières années de fonctionnement, leurs actions ont été indépendantes d'un comité à l'autre. Mais depuis peu, poussés vers l'atteinte d'une même cible, les responsables de chaque comité ont constaté avec enthousiasme qu'ils pouvaient construire des ponts entre leurs objectifs. En effet, leurs travaux peuvent conduire à des actions concertées et ainsi accélérer l'atteinte de leurs objectifs respectifs.

La cible commune est la réussite, le COR s'intéressant à la réussite des étudiants et le CPU, à la réussite des enseignants. L'atteinte de cet objectif se traduit chez l'étudiant par sa persévérance dans son programme d'étude et l'obtention du diplôme relatif. Pour l'enseignant, cet objectif peut correspondre à la réussite de ses propres étudiants, mais également à un sentiment de compétence pédagogique et didactique.

Afin de démontrer la complémentarité des travaux de ces deux comités, il convient de présenter leur origine respective, leurs mandats, leurs réalisations, leurs résultats et leurs perspectives de développement. Il s'agit donc de deux facettes d'une même pièce : d'un côté, les étudiants et, de l'autre, les professeurs. Considérées indissociables l'une de l'autre, ces deux facettes valent leur pesant d'or.

Le comité Opération réussite

En 2001, dans le contexte des contrats de performance, l'UQAC décide de prioriser la réussite des études et l'encadrement de ses étudiants, tous cycles confondus, dans les visées institutionnelles en créant l'Opération réussite (OR). Une responsable fut nommée officiellement en 2001 avec le mandat de développer un programme institutionnel dont l'objectif principal est la réussite scolaire. Le comité Opération réussite (COR) fut alors créé. Ses 14 membres ont travaillé à l'élaboration du programme en définissant les objectifs, les buts, les règles, les procédures et le fonctionnement. Depuis ce temps, la réussite scolaire est à l'ordre du jour à l'UQAC puisqu'elle y a investi, depuis cinq ans, une somme de 625 000 $, soit 125 000 $ annuellement. À partir de l'idée de base jusqu'à l'opérationalisation des projets d'encadrement aux couleurs de chaque programme, l'UQAC poursuit son

développement à travers cette nouvelle dynamique qui agit par synergie sur tous ses membres. Dans cette démarche, les réactions des différents intervenants tendent à prouver la pertinence du mouvement.

Les débuts : définir les objectifs et déterminer les moyens pour les atteindre

Le comité Opération réussite est présidé par une professeure, nommée officiellement par le conseil d'administration de l'institution, qui sollicita des personnes pour constituer un comité représentatif de l'ensemble de l'institution. Le COR regroupe donc 14 membres représentant tous les secteurs de l'université : bureau du vice-rectorat, décanat des études de premier cycle, décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, directeur de programme et de département, professeur, chargé de cours, étudiant, et des responsables de différents services (bibliothèque, registraire, services aux étudiants). L'enveloppe budgétaire accordée annuellement est gérée directement par le COR qui, après avoir étudié les propositions de projet en fonction des objectifs, distribue les fonds aux programmes et en fait rapport au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche.

Le COR a pour mandat le développement et l'opérationalisation d'un programme institutionnel dont l'objectif ultime est la réussite scolaire des étudiants. Dans le but d'atteindre leurs cibles, les membres ont défini les objectifs particuliers suivants.

1. Augmenter graduellement le taux d'obtention du diplôme.
2. Augmenter graduellement le taux de persévérance aux études.
3. Soutenir et améliorer les mesures d'encadrement existantes.
4. Soutenir et développer de nouveaux moyens visant la réussite scolaire.
5. Susciter chez le personnel enseignant des actions visant la réussite des étudiants et en soutenir la réalisation.

S'appuyant sur les écrits scientifiques traitant de la réussite scolaire aux études supérieures (Bourdages, 2001 ; Cam et Molinari, 1998 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2000), les membres du comité ont relevé des facteurs pouvant influencer positivement ou négativement la persévérance aux études et l'obtention d'un diplôme par les étudiants. Ils ont retenu des éléments sur lesquels l'institution pouvait agir et intervenir. Plus particulièrement, le COR a reconnu les quatre catégories générales d'intervention suivantes.

1. Les interventions liées directement aux difficultés propres à chaque programme : cours de mise à niveau, encadrement particulier dans un cours en particulier, cours à haut taux d'échec et d'abandon, tutorat, dépistage, aide personnalisée, etc.

2. Les interventions ayant un impact sur l'intégration à la vie universitaire et le sentiment d'appartenance : parrainage, tutorat, événements spéciaux, concours de nature para-académique, etc.
3. Les interventions visant la connaissance, la valorisation du programme et des professions : parrainage par les diplômés, visites des milieux professionnels, conférenciers, rencontres avec des représentants des ordres professionnels, etc.
4. Les interventions ayant pour but l'identification de problèmes particuliers dans un programme : enquête sur les appréhensions, sur les besoins, sur les raisons des abandons permettant la réalisation de projets axés sur les besoins des étudiants.

Par la suite, le COR a établi des procédures, des politiques, un calendrier d'activités et des documents pour la gestion et le fonctionnement du programme Opération réussite. Il a élaboré des procédures d'appel des projets, des critères d'acceptation, des règles d'attribution des sommes pour les projets, des procédures pour le suivi de l'opération, des mécanismes concernant les rapports annuels des projets et des moyens d'évaluation de l'efficacité du programme.

À tous les programmes de baccalauréat et à tous les programmes de maîtrise et de doctorat de l'UQAC, le COR a offert la possibilité de participer au programme OR. Il a également décidé que la participation aux activités de l'OR est volontaire, que les règles et procédures sont les plus simples possible et que la créativité et la diversité dans les projets sont encouragées (voir l'annexe, qui présente des exemples de projets OR).

L'action : de l'idée à l'opérationalisation

Le COR a instauré des processus et des étapes sur une base annuelle permettant l'opérationalisation du programme OR. Les principales étapes sont les suivantes.

1. En mai de chaque année, le comité OR procède à l'appel des propositions de projets pour l'année scolaire qui suit.
2. Tous les directeurs de programme reçoivent une trousse de travail (informations, formulaires, règlements, procédure, documentation) qui leur permet de définir et de créer leur projet *réussite*.
3. Avant le début du trimestre d'automne, le COR se réunit pour évaluer, sélectionner et octroyer les fonds pour la réalisation des projets.
4. À la fin du trimestre d'hiver, une fois le projet réalisé, le porteur du dossier produit un rapport de ses activités qu'il dépose au COR.

En plus de cette procédure annuelle, le COR accepte d'examiner des projets soumis en cours d'année, assure leur développement et voit à leur amélioration. Il travaille, de façon continue, à l'évaluation de son efficacité par rapport à ses objectifs. Il s'occupe de faire connaître les services et en fait la promotion.

L'évolution : la participation, les retombées, les constatations et les perspectives de développement

La première année servit à mettre en place les procédures et à les appliquer. Elle permit d'ajuster et de peaufiner le programme. L'année suivante fut celle de la consolidation des actions amorcées précédemment et confirma l'importance d'agir et de soutenir les étudiants dans leur projet d'étude universitaire. Elle fut marquée par la synergie : les actions coordonnées par le COR ont permis l'opérationalisation d'interventions qui concourent au même but. Les directeurs des programmes ont agi an tant que leaders auprès des professeurs et des chargés de cours et ont ainsi stimulé, au sein des équipes professorales, la préoccupation et l'intérêt pour la réussite des étudiants. Tous les programmes de baccalauréat et un peu plus de la moitié des programmes de cycles supérieurs ont répondu positivement à l'appel et ont reçu le soutien du comité. Tous ont déposé au comité le rapport de leurs activités en y exposant les retombées sur la réussite de leurs secteurs. La lecture des rapports révèle les effets positifs du programme, par exemple : un directeur signale que le taux d'échec dans un cours pour lequel les étudiants ont bénéficié de plus d'encadrement et d'aide a diminué ; un autre rapporte que des commentaires reçus d'étudiants du programme laissent croire à un niveau de satisfaction plus élevé face à leur projet d'étude à la suite des rencontres avec des tuteurs. Tous ont souligné leur intérêt, leur motivation et l'importance que de tels projets se poursuivent. Les projets effectués ont aussi permis aux étudiants plus avancés dans leur cheminement scolaire d'être rémunérés pour leur travail et, ainsi, d'acquérir une expérience directement reliée à leur domaine d'étude. L'année 2003-2004 permit de constater un engouement de plus en plus évident chez les différents acteurs pour le programme OR. Plusieurs ont amélioré leurs projets des années antérieures, les ont adaptés et de nouveaux programmes de cycles supérieurs ont joint le groupe. Enfin, cette troisième année fut celle du début du processus d'évaluation du programme OR.

L'OR a le vent dans les voiles. L'appel des propositions de projets semble véritablement faire partie des tâches normales des directeurs de programme. Les procédures sont connues, les échéanciers respectés et les formulaires de demande de soutien financier nettement mieux complétés. Les directeurs utilisent mieux le système de gestion des finances du projet,

ce qui améliore le suivi des contrats attribués aux étudiants en fonction des sommes résiduelles. Le transfert du dossier OR entre les directeurs sortants et les nouveaux en poste se déroule de façon automatique et dynamique. Le personnel de soutien aux programmes connaît les procédures. Certains programmes investissent dans la création de centres d'aide à la réussite en indiquant des locaux réservés exclusivement à leurs étudiants et à leurs activités d'apprentissage. D'autres ont créé des documents qui font la promotion de leurs activités auprès de leur clientèle. Certains font l'annonce de leurs activités d'encadrement offertes par leur programme lors des journées de recrutement auprès des établissements collégiaux. Tous ces éléments laissent croire que l'OR fait de plus en plus partie intégrante des opérations annuelles au même titre que la planification des activités d'enseignements ou l'attribution des horaires de cours.

Reconnaissant la pertinence du programme OR, l'UQAC, malgré la fin du contrat de performance, a décidé de continuer à investir dans la réussite de ses étudiants. Le budget de fonctionnement fut reconduit au même niveau que les années passées. Le soutien en ressources humaines et matérielles a été augmenté et permet d'espérer la pérennité du programme OR.

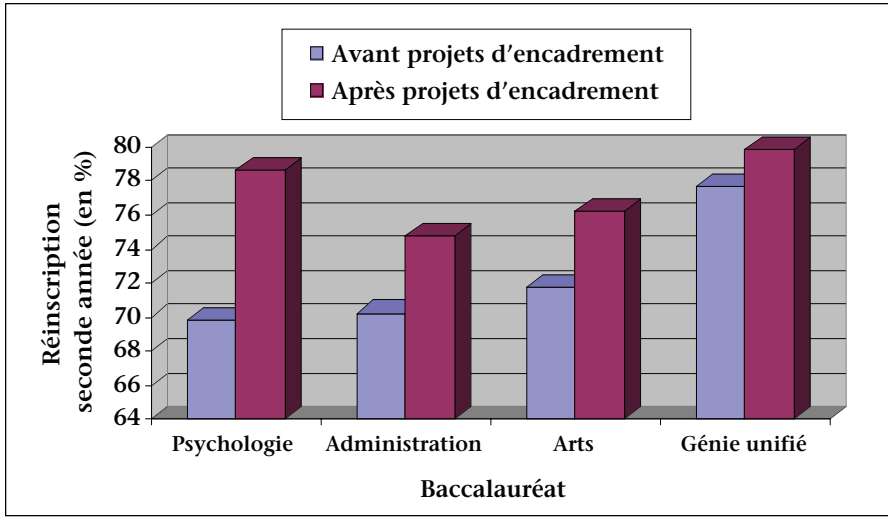
L'efficacité de l'opération : le processus d'évaluation

Afin de déterminer l'effet réel du programme OR quant à la validité de l'inférence causale, une évaluation approfondie, utilisant une méthodologie de recherche fiable, s'impose. Le processus d'évaluation du programme OR est actuellement en cours et les résultats pourront être connus vers la fin de l'année 2006.

Toutefois, le contenu des rapports des projets, les rétroactions des intervenants et les statistiques institutionnelles concernant les taux de rétention laissent présager d'un effet positif de l'OR sur l'ensemble des étudiants de l'UQAC. Par exemple, comme le présente le tableau 1, les taux de rétention de quatre programmes de baccalauréat, issus des statistiques institutionnelles, indiquent une augmentation des taux moyens de réinscription à une seconde année, selon que l'étudiant a été exposé ou non au programme OR (augmentation de 8,83 % au baccalauréat en psychologie, 4,5 % au baccalauréat en administration, 4,45 % au baccalauréat interdisciplinaire en arts et 2,15 % au baccalauréat en génie unifié).

Tableau 1

Pourcentage moyen de rétention pour quatre programmes de baccalauréat



Enfin, bien que nous ne puissions pas établir une relation directe de cause à effet, il est raisonnable de penser que le succès de la participation au projet OR de l'UQAC est une conséquence des éléments suivants :

- un appui institutionnel ;
- un soutien financier ;
- des procédures simples et efficaces ;
- la sensibilisation et l'implication de tous les intervenants ;
- la reconnaissance de la nécessité de diversifier les projets en fonction des besoins réels ;
- l'encouragement de la créativité ;
- l'assurance d'une continuité de l'opération à long terme ;
- la reconnaissance et la valorisation par l'institution des efforts visant la réussite scolaire des étudiants.

Le comité de la pédagogie universitaire

Au cours de l'année 2001, les responsables du Réseau international des centres de pédagogie universitaire (RICPU) ont invité Réjeanne Côté à participer à leurs activités dans le cadre d'un deuxième colloque international regroupant des pays francophones, soit le Québec, la Belgique, la Suisse, la France et le Luxembourg. À la suite de ce colloque, et à la demande du

vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, madame Côté a rencontré les membres de la Conférence des directeurs de départements et leur a expliqué sa propre représentation de ce que devrait être le développement de la pédagogie universitaire à l'UQAC. Elle a également participé à une table de concertation afin d'élaborer un projet de recherche pour le développement de la pédagogie universitaire dans le Réseau des universités du Québec. Par la suite, elle a demandé qu'un comité institutionnel soit formé et qu'y siègent un professeur nommé ou élu par département ainsi qu'un représentant des chargés de cours.

Missions et mandats du Comité de la pédagogie universitaire

La mission et les mandats du Comité ont été définis par ses membres en tenant compte des besoins particuliers de l'UQAC en matière de soutien et d'animation pédagogique et didactique. Cette mission découle de la conviction partagée par les membres du CPU que la pédagogie, c'est l'affaire de tous. En effet, tous les membres du personnel, et pas seulement les professeurs et les chargés de cours, sont concernés lorsqu'on parle de qualité de l'enseignement. Sept mandats à court terme et quatre mandats à moyen terme permettent de concrétiser les visées de la mission.

Mission

Susciter chez tout le personnel de l'UQAC un intérêt soutenu et une préoccupation constante pour la qualité de l'enseignement en développant une culture de l'enseignement.

Mandats à court terme

1. Mettre en œuvre un mode d'organisation permettant d'assurer la poursuite du développement de la pédagogie et de la didactique à l'UQAC.
2. Élaborer un plan d'activités susceptibles d'assurer la valorisation de l'enseignement et l'animation pédagogique.
3. Organiser, promouvoir et offrir les activités retenues.
4. Diffuser de l'information sur l'animation pédagogique universitaire de l'UQAC et d'ailleurs.
5. Faciliter le recours aux technologies de l'enseignement.
6. Promouvoir et encourager les innovations pédagogiques à l'UQAC.

7. Reconnaître l'excellence des réalisations pédagogiques et didactiques des enseignants et des étudiants de l'UQAC et contribuer à les faire connaître.

Mandats à moyen terme

1. Établir et maintenir des liens de partenariat avec d'autres comités ou centres de pédagogie universitaire pour favoriser l'échange d'expérience, d'information ainsi que de services d'animation et de soutien pédagogiques.
2. Favoriser le partage d'expériences pédagogiques entre les enseignants.
3. Offrir des moyens concrets pour susciter l'innovation pédagogique.
4. Soumettre au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche des recommandations qui permettraient d'améliorer la qualité de la pédagogie et de la didactique.

À la lumière de la mission et des mandats du Comité de la pédagogie universitaire, les membres du Comité souhaitent, par l'animation d'activités pédagogiques, développer une culture de l'apprentissage et une culture de l'enseignement à l'UQAC.

D'une part, développer une culture de l'apprentissage comme il est stipulé dans le schéma directeur 2001-2005 de l'UQAC. Cette culture de l'apprentissage vise à apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. « Apprendre à connaître » vise à développer la maîtrise des instruments de la connaissance assortie d'une culture générale. « Apprendre à faire » souhaite développer chez les étudiants leur capacité d'agir sur leur environnement. « Apprendre à vivre ensemble » mise sur la capacité de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines. Enfin, « apprendre à être » vise à développer la capacité d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle (Gruel, 2002 ; Henning et Petroff-Bartholdi, 2003 ; Moguérou, Murdoch et Paul, 2003 ;.

D'autre part, les membres du Comité souhaitent développer une culture de l'enseignement telle qu'elle est stipulée par les compétences retenues par l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).

- Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible.
- Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement pertinentes, efficaces et efficientes.
- Planifier et mettre en œuvre des méthodes d'évolution des apprentissages.
- Maîtriser les diverses formes de communication pédagogique.

- Animer et gérer les interactions dans des groupes d'étudiants de tailles diverses.
- Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages.
- Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique.

Intérêts et besoins à l'UQAC

Afin de pouvoir répondre efficacement aux besoins des enseignants de l'UQAC, le CPU (Comité de la pédagogie universitaire) devait, dans un premier temps, connaître la nature des intérêts et préoccupations pédagogiques et didactiques exprimés de même que les attentes en matière de formation et d'échanges d'information.

Les membres ont donc procédé de manière informelle à une collecte d'information dans chacun des départements. Il est ressorti de cette petite enquête que les questions suivantes devraient être examinées par le CPU : l'évaluation des enseignements, l'élaboration d'un plan de cours, la gestion des grands groupes, l'intégration des technologies dans l'enseignement, le soutien technique, la conformité des lieux de travail (salles de cours adéquates, laboratoires, etc.) et, de façon générale, l'isolement des enseignants, etc. En effet, plusieurs d'entre eux ont manifesté un intérêt pour un lieu de rencontre réservé aux échanges pédagogiques.

Par ailleurs, ces données ont pu être confirmées et complétées par les résultats de l'enquête réalisée par le CEFRES (Centre de recherche et de formation en enseignement supérieur) au printemps 2003 dans l'ensemble des constituantes du Réseau UQ (*Évaluation des besoins en pédagogie universitaire*).

Centres de pédagogie universitaire

Dans un deuxième temps, le CPU souhaitait connaître les avenues de développement de la pédagogie explorées dans d'autres établissements universitaires. Une collecte d'information axée sur les mandats, les orientations et les services offerts par différents centres ou bureaux de pédagogie a été effectuée par les membres du CPU, soit par le biais de contacts directs ou téléphoniques avec des intervenants de ces centres, soit par la visite de sites Internet de quelques universités. Les membres ont prêté une attention particulière aux services pédagogiques et didactiques ainsi qu'aux moyens et stratégies déployés pour valoriser l'enseignement. Ce travail devra toutefois être complété en élargissant le nombre d'institutions considérées et en approfondissant la nature du travail qui est accompli par ces centres.

Projets pédagogiques – CPU

Afin d'organiser des projets pédagogiques pertinents qui nous ressemblent, qui correspondent alors à nos besoins et à nos intérêts et qui nous rassemblent dans nos efforts à viser la même cible, soit la réussite des enseignants et celle de leurs étudiants, nous avons retenu comme formule d'animation pédagogique la capsule pédagogique d'une durée d'une heure quinze minutes, soit de 11 h 30 à 12 h 45. Nous avons également opté pour l'organisation d'une demi-journée pédagogique annuelle.

En effet, la capsule pédagogique a été retenue à la suite de la recherche d'informations auprès des responsables des services pédagogiques dans des universités québécoises, ontariennes et européennes. Les personnes rencontrées ou jointes ont mentionné que les formules d'animation pédagogique s'échelonnant sur quelques jours ou durant une journée entière sont moins prisées par les enseignants qui préfèrent une activité d'une durée qui se limite à une heure ou une heure et demie.

Sur une période de treize mois, soit de mars 2004 à avril 2005, le Comité de la pédagogie universitaire a organisé sept capsules et deux demi-journées pédagogiques. Les thèmes abordés lors des capsules pédagogiques étaient l'évaluation du développement des compétences des étudiants, les caractéristiques d'une évaluation efficace, des comportements indicateurs de quelques compétences pédagogiques, l'intégration des NTIC en enseignement supérieur, l'apprentissage par situations cliniques, la gestion d'un grand groupe ou l'art de personnaliser l'impersonnel et, enfin, l'utilisation et l'évaluation des présentations orales en classe. Le thème retenu pour les deux demi-journées pédagogiques portait sur les innovations pédagogiques.

Appréciation globale des réalisations

Les membres du Comité de la pédagogie universitaire reconnaissent la pertinence des activités offertes. Ils jugent que la diversité grandissante des participants constitue un élément prometteur de l'avenir : professeurs, chargés de cours, membres du personnel de la bibliothèque et de l'École de langue ainsi que des étudiants de 2e et 3e cycle. Ils apprécient la concertation entre le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, les trois doyens et la responsable du Comité qui siège à la Table de concertation Réseau de l'Université du Québec sur la pédagogie universitaire. De plus, ils applaudissent à l'initiative de solliciter l'avis et d'informer la Conférence des directeurs de départements et la Conférence des directeurs de modules et d'unités d'enseignement au sujet des travaux et des activités du Comité de la pédagogie universitaire. Toutefois, ils déplorent le manque de ressources et le manque de soutien matériel de la part de l'administration.

Les participants aux activités relèvent les bénéfices des discussions possibles entre collègues de différents départements où la pédagogie sert de point de liaison. Ils apprécient particulièrement le fait de partager des préoccupations pédagogiques semblables. Ils soulignent le contenu pertinent des activités, l'animation dynamique, ainsi que la pertinence des documents. De plus, les participants mentionnent la grande ouverture et l'intérêt suscité pour le genre d'activités proposées. Enfin, ils insistent sur la richesse des échanges spontanés qui facilitent le partage de leur pratique et déclarent bénéficier grandement du questionnement des participants qui les amène à faire des transferts dans la pratique de l'enseignement de leur propre discipline.

Perspective de développement

Le bilan des réalisations du Comité de la pédagogie universitaire se révèle donc très positif et semble prometteur pour la suite. Les principaux projets de développement comprennent : l'utilisation d'un logo choisi par les membres du Comité et dessiné par une étudiante en arts à l'UQAC ; la préparation d'un kiosque d'information au sujet des travaux et des activités du Comité de la pédagogie universitaire ; l'obtention d'un local, d'équipements et de quelques heures de service de secrétariat ; la poursuite de la consultation sur les modalités d'attribution des prix pédagogiques ; le développement d'un centre de documentation incluant un site Web ; enfin, une formation pédagogique pour les nouveaux enseignants.

Finalement, les membres souhaitent poursuivre leur perfectionnement en participant à des formations, des conférences, des séminaires et des congrès pour le développement de la pédagogie universitaire à l'UQAC. Ils tiennent à établir une plus grande concertation avec le VRER (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche), les trois doyens, les membres des tables de concertation réseau et le comité Opération réussite, afin de mieux viser les mêmes cibles, soit le développement de la pédagogie universitaire et la valorisation de l'enseignement par la réussite des enseignants et de leurs étudiants.

La cible commune

Il est donc clair que l'objectif principal du COR et du CUP est la réussite de l'étudiant et de l'enseignant. La figure 1 présente les principaux points communs de leurs préoccupations pédagogiques.

Figure 1

Principaux éléments du COR et du CPU

	Comité Opération Réussite (COR)	Comité de la pédagogie universitaire (CPU)
Personnes visées	Étudiants	Professeurs/chargés de cours
	⇩	⇩
Objectif principal	Rétention et obtention d'un diplôme	Valorisation de l'enseignement
	⇩	⇩
Moyens/actions	Projets d'encadrements	Projets pédagogiques
	⇩	⇩
Cible	Réussite des étudiants	Réussite des professeurs/ chargés de cours

Afin d'atteindre la cible commune qu'est la réussite des étudiants et celle des enseignants, chaque comité a défini une clientèle particulière, s'est questionné sur l'objectif principal à atteindre et a choisi des moyens et des actions pour concrétiser l'atteinte de la cible visée.

La recherche

L'enseignant est hors de tout doute un acteur important dans la réussite de l'étudiant. Parmi les 19 indicateurs de réussite scolaire retenus par l'équipe de recherche PROSPERE (Profil de succès personnel des études) en 2003, une perception positive des interactions avec les enseignants de son institution produit un effet direct sur ses chances de réussite. En plus, le niveau de satisfaction de l'étudiant relativement au contenu de ses cours et à l'enseignant est directement lié à sa persistance dans son programme. Mais quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant pour l'étudiant universitaire ? Quels sont les facteurs qui ont un impact sur les perceptions positives ou négatives de l'étudiant envers l'enseignant ? Et l'étudiant, peut-il avoir lui aussi un impact sur le degré de satisfaction professionnelle de l'enseignant ? Peu d'études locales ont été réalisées sur ces questions dans l'enseignement universitaire.

À l'UQAC, la concertation des responsables des comités de l'Opération réussite et de la pédagogie universitaire a mené à la mise sur pied d'un projet de recherche visant à répondre à ces interrogations. Conséquemment, une nouvelle équipe de recherche travaille actuellement à l'élaboration d'un

questionnaire qui tenterait de tracer un profil résumant les caractéristiques pouvant avoir un impact positif sur la réussite de l'étudiant et la réussite de l'enseignant. L'un des buts de l'analyse des données de cette recherche serait de démontrer que plus la connaissance des perceptions et des attentes réciproques des étudiants et des enseignants augmente, plus les actions ont des chances de créer un impact positif sur la relation pédagogique.

Conclusion

L'expérience des cinq dernières années à l'UQAC prouve qu'il est possible d'intégrer les travaux des comités, même si ceux-ci concernent des clientèles et des actions différentes. Effectivement, leurs travaux respectifs peuvent conduire à des actions concertées et ainsi accélérer l'atteinte de leurs objectifs communs. Ces objectifs sont de développer une communauté d'apprenants afin de partager des expériences pédagogiques dont le but est de mieux cibler les projets d'encadrement favorisant une meilleure rétention et un meilleur taux d'obtention du diplôme. Nous souhaitons mettre en œuvre des projets facilitateurs d'intégration personnelle, institutionnelle et sociale, autant pour les enseignants que pour les étudiants, et ce, afin d'améliorer la relation pédagogique. Ultimement, grâce à la concertation et aux réalisations communes, il s'agira de développer une culture de l'enseignement et une culture de l'apprentissage à l'UQAC. Ainsi, nous mettrons tout en œuvre pour viser la même cible.

ANNEXE

OPÉRATION RÉUSSITE
LISTE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AU SEIN DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE PREMIER CYCLE – ANNÉE 2004-2005

Module ou unité d'enseignement	Activités réalisées
Module des sciences fondamentales	– Activités d'encadrement par un comité d'activités modulaires. – Tutorat.
Module des sciences de l'administration	– Encadrement dans des cours particuliers.
Module des sciences comptables	– Suivi personnalisé, séances de laboratoire et encadrement personnalisé.
Module d'enseignement au préscolaire-primaire	– Activités pour assurer un encadrement hebdomadaire. – Tutorat en ce qui a trait aux stages.
Module de psychologie	– Psycho-vision : formation de 10 équipes d'animateurs pour offrir de l'encadrement en lien avec 10 cours obligatoires de première année au baccalauréat.
Module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale	– Évaluations de l'efficience cognitive et de l'estime de soi et tenue d'ateliers d'actualisation du potentiel intellectuel. – Parrainage et encadrement des étudiants en difficulté.
Module des sciences de l'activité physique et de la santé	– Test diagnostique pour tous les étudiants de première année. – Rencontres individuelles. – Activités sportives. – Activités d'encadrement.
Module de plein air et tourisme d'aventure	– Aide pédagogique offerte aux étudiants en difficulté dans certains cours du programme.
Module d'intervention sociale	– Simulation d'intervention en travail social.
Module des sciences humaines	– Services d'encadrement pour les étudiants en difficulté.

Module ou unité d'enseignement	Activités réalisées
Module des sciences infirmières et de la santé	– Encadrement pédagogique pour les étudiants du baccalauréat initial. – Activités d'intégration.
Unité d'enseignement de sciences religieuses, d'éthique et de philosophie	– Mise en place d'un cercle de dialogue.
Module d'ingénierie	– Aide pédagogique dans les cours 6GEN156, 6GEN321 et 6GEN240. – Aide pour l'encadrement et la réalisation de travaux pratiques. – Soutien de l'équipe SAE. – Aide-mémoire pour l'utilisation du logiciel AutoCad et Solid. – Aide à la création de nouveaux laboratoires pour le programme GM.
Module des arts	– Assistanat. – Spectacle multidisciplinaire.
Unité d'enseignement en lettres	– Encadrement pédagogique individuel. – Ateliers de méthodologie.
Module de linguistique et langues modernes	– Service d'aide individualisé. – Suivi continu d'étudiants plus faibles.
Unité d'enseignement en informatique et mathématique	– Mise à jour en logique. – Mise à jour en mathématique. – Appui en programmation.
Module d'informatique de gestion	– Projet d'instrument pédagogique dynamique en mathématique d'appoint. – Atelier d'API. – Aide individuelle.
Service aux étudiants	– Le métier d'étudiant : ateliers apprendre à apprendre. – Accueil et encadrement des étudiants internationaux.

RÉUSSITE DES ÉTUDES
LISTE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AU SEIN DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS – ANNÉE 2004-2005

Programme	Activités réalisées
Maîtrise en arts	– Aide à la rédaction et à la correction des mémoires.
Maîtrise en études et en interventions régionales	– Encadrement des étudiants. – Journal étudiant *Le Point de MEIR*.
Maîtrise en travail social	– Guide de survie en travail social.
Maîtrise et doctorat en psychologie	– Soutien pour l'analyse des données quantitatives nécessaires à la réalisation des mémoires et des essais des étudiants.
Maîtrise et doctorat en ingénierie	– Mise à niveau des connaissances en informatique et en méthodes numériques pour les étudiants s'inscrivant au cours 6MIG802. – Modélisation et simulation.
Diplôme d'études supérieures en sciences comptables	– Supervision et correction de cas pour le cours 8MSC820 pour l'examen uniforme de l'ICCA.
Décanat des études avancées et de la recherche	– Inventaire des sources financières internes et externes disponibles.

Références

Béchard, J.P. (2001). « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, nº 2, p. 257-281.

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat.* Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. « Enseignement supérieur », 190 p.

Cam, P. et Molinari, J.P. (1998). *Les parcours des étudiants*, Enquête 1994, Cahiers de l'OVE nº 5, Observatoire de la vie étudiante.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 126 p.

Gruel, L. (2002). « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur ». *OVE Infos*, La lettre de l'OVE, vol. 2, avril, 7 p.

Henning, A. et Petroff-Bartholdi, C. (2003). *Étudiants 2001.* Genève : Université de Genève, Département de sociologie, 248 p.

Moguérou, P., Murdoch, J. et Paul, J.J. (2003). *Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du CÉREQ*. Bourgogne : Université de Bourgogne, février, 13 p.

CHAPITRE

7

LA PÉDAGOGIE DANS UNE PETITE UNIVERSITÉ EN RÉGION
Le cas de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

François Ruph
Professeur au Département des sciences de l'éducation

Hélène Bilodeau
Professionnelle responsable du Comité de pédagogie universitaire

Le contexte de la pédagogie universitaire à l'UQAT

L'UQAT est une université de petite taille comptant un peu plus d'une centaine de professeurs et environ 2500 étudiants dont près d'un millier à temps complet. Elle est située en région éloignée, offrant des services universitaires à une population dispersée sur un territoire immense, une population peu scolarisée comparativement au reste du Québec, dont une partie grandissante provient des communautés autochtones. Elle est donc régulièrement confrontée aux problèmes d'offrir une formation de qualité à des groupes

réduits, fractionnés et séparés par de grandes distances, à des classes très diversifiées d'étudiants en provenance du collège, de l'éducation des adultes, des organismes communautaires, du monde du travail, de communautés autochtones, avec des différences prononcées de scolarisation et de maîtrise de la langue française (UQAT, 2004). De plus, dans un environnement national de pénurie des ressources professorales, l'UQAT peine souvent à combler les postes ouverts et le renouvellement des professeurs est plutôt fréquent, ramenant de façon répétitive la question d'un dispositif efficace d'accueil et de formation des nouveaux professeurs à leurs tâches d'enseignement. Mais au-delà des inconvénients et des défis particuliers, la structure d'une université de petite taille en région éloignée offre aussi de nombreux avantages : proximité physique des différents départements, occasion de rencontres fréquentes sur les divers comités, collaborations interdisciplinaires, échanges d'expertises, maillage plus aisé de projets, partenariats plus proches avec le milieu, etc.

Devant la nécessité de retenir et d'amener ses étudiants à un niveau de réussite comparable à celui des grandes universités, et de tenir compte des particularités de leurs clientèles très diversifiées, l'université et les différents départements ont développé des expertises en matière de formation à distance, de formation interculturelle, d'encadrement des étudiants. Plusieurs professeurs du Département d'éducation ont acquis une expertise dans le développement de programmes de formation des enseignants dans leur milieu en cogestion avec les populations autochtones (Bergeron et Maheux, 2001 ; Maheux et Da Silveira, 1999). D'autres professeurs des départements des sciences de la gestion, des sciences cliniques et des sciences sociales possèdent maintenant une expertise dans la formation à distance, par visioconférence et par support vidéo (Racette et Bilodeau, 2002 ; Villeneuve et Bilodeau, 2003). D'autres, enfin, du Département des sciences de l'éducation et des sciences de la gestion, sont devenus experts dans la médiation des stratégies d'apprentissage (Ruph, Gagnon et La Ferté, 1998 ; Ruph et Hrimech, 2001).

Quelques jalons…

La préoccupation pour la réussite de tous les étudiants, un sujet particulièrement sensible pour une université de petite taille dont le financement et l'existence même dépendent du nombre de ses étudiants, entraîne en 1998 l'émergence d'un concours de pédagogie universitaire, une initiative du Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Ce concours, doté d'une somme de 40 000 $ et qui s'adresse essentiellement à des initiatives indivi-

duelles de professeurs, vise l'amélioration de la pédagogie universitaire et, par là, la persévérance et la réussite des étudiants, en suscitant des projets innovateurs en matière d'enseignement.

Au cours de l'année 2000-2001, un petit groupe de personnes intéressées par la pédagogie universitaire a décidé de donner au comité existant un rôle plus proactif que le simple examen des demandes au concours annuel. Le comité s'est alors défini un mandat de formation et d'animation du milieu universitaire et il s'est doté d'un plan de développement. En 2001, sa première tâche a été d'organiser une consultation des professeurs et des chargés de cours par voie de questionnaire pour évaluer la demande de formation.

Le Comité de pédagogie universitaire

Présentement, le Comité de pédagogie universitaire relève toujours du Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Il est composé de huit personnes dont six professeurs appartenant aux différents départements de l'UQAT, une chargée de cours et la professionnelle responsable du service de l'audiovisuel et de la formation à distance qui assure la coordination du comité.

La structure du Comité de pédagogie universitaire est informelle. Ce n'est pas un comité statutaire : ses membres sont des personnes intéressées à collaborer activement au développement de la pédagogie à l'UQAT, ils y participent sur une base volontaire et les décisions sont prises de façon consensuelle. La mission que le Comité s'est donnée vise l'amélioration de la pédagogie universitaire par l'organisation et l'animation d'activités de formation et de perfectionnement, la diffusion des connaissances sur la pédagogie et le soutien à des projets de développement pédagogique. Avec un budget annuel de 10 000 $, le Comité est chargé :

- d'organiser des ateliers et des conférences ;
- de contribuer à la participation des professeurs à des rencontres, à des congrès ou à des colloques de pédagogie universitaire (maximum 300 $ par événement) ;
- de financer des projets collectifs ciblés dont, présentement, l'étude des modes d'évaluation dans les plans de cours et l'émergence d'une équipe de recherche sur l'encadrement pédagogique des étudiants autochtones.

Les réalisations

Une des toutes premières entreprises du Comité de pédagogie universitaire a été la création et la dispensation d'un cours de 2e cycle de 3 crédits en pédagogie universitaire au cours de l'année 2002-2003. Ce cours, qui a chevauché les deux trimestres d'automne et d'hiver à raison d'une rencontre de trois heures aux quinze jours environ, alterne lectures dirigées, exposés et séminaires de réflexion sur les incertitudes et problèmes rencontrés en enseignement. Il a permis à 13 professeurs et chargés de cours, anciens et nouveaux, toutes disciplines confondues, de partager leurs expériences, d'interroger leurs pratiques actuelles et de découvrir d'autres façons de concevoir l'enseignement et l'apprentissage à l'université.

Le cours semble avoir servi de levier pour susciter l'intérêt envers la pédagogie universitaire à l'UQAT. La plupart des participants ont poursuivi par la suite leur formation avec l'un ou l'autre des ateliers que le comité a organisés à partir de l'automne 2003, notamment sur l'approche par problèmes, l'ingénierie pédagogique, le tutorat et l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs par des professeurs d'autres constituantes et par vidéoconférence. Cette dernière année, le comité a organisé un atelier sur le plan de cours et un deuxième sur la gestion de classe en profitant des expertises locales. La participation du comité à la Table de concertation sur la pédagogie universitaire de l'Université du Québec, à partir de 2003, et l'association aux activités du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES-UQAM) ont permis de consolider les activités de formation à l'UQAT.

Parallèlement aux activités de formation directes, le Comité a élaboré un site consacré à la pédagogie, il a constitué une documentation particulière déposée à la didacthèque de l'UQAT, révisé le guide d'accueil des chargés de cours, passé en revue la politique d'évaluation, de sélection et de diffusion des résultats, et bonifié le formulaire d'inscription au concours en pédagogie universitaire.

Les projets

Outre les activités de soutien, d'information et de formation récurrentes, le Comité de pédagogie universitaire de l'UQAT s'est engagé dans plusieurs projets d'envergure dont les résultats sont susceptibles de bénéficier à l'ensemble de la communauté universitaire témiscabitibienne. Tout d'abord, le comité a entrepris de doter l'UQAT d'une plate-forme de gestion de cours. Mettant à profit l'expérience récente de l'UQAR avec la plate-forme *Claroline*, l'UQAT, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'École

de technologie supérieure (ETS) se sont regroupées autour d'un projet commun subventionné par le FODAR de l'Université du Québec pour étudier les modalités et les effets de l'implantation d'une plate-forme de gestion de cours sur la pédagogie universitaire.

Un autre projet qui a vu le jour à l'automne 2005 constitue l'aboutissement d'un travail de deux ans sur les compétences informationnelles des étudiants. Ce projet FODAR réseau a permis d'élaborer un référentiel des compétences à l'information dont il serait souhaitable de doter les étudiants au cours de leur formation universitaire. Il est piloté par la directrice de la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM et vise à constituer un répertoire de ressources informatisé destiné aux professeurs et aux étudiants et à développer plusieurs autres ressources de type documentaire ou logiciel, fruits du travail de plusieurs équipes appartenant aux différentes constituantes de l'Université du Québec. À l'UQAT, le comité est chargé d'élaborer un plan de communication et d'implantation de ces compétences informationnelles dans les programmes, les cours et la pratique d'enseignement.

Un troisième projet vise la formation d'une équipe de recherche en pédagogie universitaire autour d'une programmation axée sur l'enseignement aux autochtones. En effet, l'évolution de la réalité régionale a amené de nouveaux besoins : augmentation rapide de la démographie et des clientèles autochtones ; demandes de formation, en sciences de l'éducation, en sciences de la gestion et en travail social particulièrement, de la part des communautés cries de la Baie-James et algonquines de l'Abitibi et du Témiscamingue ; implantation d'un pavillon universitaire pour les étudiants autochtones au campus de Val-d'Or. Avec ces clientèles, l'UQAT se heurte aux difficultés inhérentes à la formation en contexte interculturel, dont les problèmes de langue.

La préparation des professeurs et des chargés de cours à l'enseignement dans ce contexte, les politiques d'encadrement et d'accompagnement des étudiants deviennent des facteurs de persévérance et de réussite déterminants.

Analyse des actions entreprises et des résultats

Les effets des actions entreprises sur la pédagogie universitaire à l'UQAT n'ont pas fait jusqu'à présent l'objet d'une étude rigoureuse. Pour ce qui est des formations, les données collectées concernent la présence aux conférences, ateliers, cours et autres formations offertes à l'UQAT, ainsi que les réponses aux questionnaires d'évaluation distribués à la fin de ces séances.

De ces données, il ressort que : 1) près de la moitié de l'effectif professoral de l'UQAT a été présent à l'une ou l'autre des formations avec un taux de récurrence important ; 2) les participants sont en général très satisfaits de celles-ci. Par ailleurs, les membres du comité ont pu remarquer dans leurs départements respectifs une attitude plus positive à l'égard de la pédagogie, conférant à celle-ci une plus grande visibilité institutionnelle. On a pu constater également que les actions du comité ont favorisé l'établissement de liens entre professeurs de différents départements autour des préoccupations propres à l'enseignement de niveau universitaire.

De ces premières années d'expérience, le comité conclut que les points suivants constituent des forces pour le développement de la pédagogie à l'université :

1. La présence d'un comité voué à la pédagogie universitaire reconnu et soutenu par son institution, ayant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes.
   - Une continuité dans la coordination du comité, assurée à l'UQAT par une professionnelle qui est également responsable du service audiovisuel et de la formation à distance.
   - Des membres professeurs, volontaires et actifs, issus des divers départements.
   - La participation des chargés de cours.
   - Des ressources logistiques dont un secrétariat pour l'organisation pratique des formations.
   - Des activités de formation sous des formats variés : cours crédité, ateliers, dîners rencontres thématiques, conférences, séminaires, consultations, mentorat, etc.
   - Des ressources documentaires : site Internet, centre de documentation.
   - Une participation des membres du comité à des instances réseau et à des projets interuniversitaires.
2. Un fonds de développement pédagogique. Il n'y a pas de développement sans un minimum de financement. Outre le budget de 10 000 $ pour les activités du comité, le concours annuel, doté d'une somme de 30 000 $, joue un rôle de levier pour la diffusion interne des projets et des résultats.
3. Une valorisation de l'enseignement qui prend diverses formes à l'UQAT.
   - La mention de la réussite des étudiants dans les objectifs du plan quinquennal de développement de l'UQAT.

- La prise en compte de la qualité des enseignements et des actions entreprises par les professeurs pour améliorer leur pédagogie dans les critères officiels de promotion.
- Un prix d'excellence et plusieurs prix de reconnaissance en enseignement décernés annuellement par les associations étudiantes après sondage.

4. Le soutien de l'administration à une stratégie de développement de la formation professionnelle des personnels enseignants dont les dispositions sont susceptibles de bénéficier indirectement à la pédagogie.
   - Un budget de perfectionnement prévu aux conventions collectives des professeurs et des chargés de cours.
   - Une politique d'accueil des nouveaux personnels.

En revanche, le comité constate les obstacles suivants au développement de la pédagogie à l'université :

- La lourde charge de travail entraîne un manque de temps, à la fois pour les membres du comité et pour les professeurs ou chargés de cours qui participent aux activités de formation.
- Le renouvellement des membres du comité, à l'occasion d'un congé, d'un projet de recherche, d'une responsabilité nouvelle a un double effet : il se fait au détriment de l'expertise et de la continuité dans les activités à long terme, mais il peut se révéler bénéfique en augmentant le nombre de professeurs sensibilisés aux problèmes de la pédagogie en enseignement supérieur.
- La difficulté de rejoindre les chargés de cours et leur volatilité.
- L'agencement des horaires des uns et des autres pour les formations : si les invitations et les rappels fréquents par courriel fonctionnent bien, il est toutefois beaucoup plus difficile de trouver des périodes dans la semaine convenant à l'ensemble.

Un autre constat qui ressort de l'analyse des actions entreprises à l'UQAT, c'est qu'elles l'ont été sans faire appel à un modèle de développement précis. La connaissance du milieu, l'intuition, l'opportunité ont plutôt guidé les choix d'actions jusqu'à présent. La question se pose de savoir si le Comité de pédagogie universitaire devrait repenser son mode de développement de la pédagogie à l'UQAT d'une façon plus systématique, en s'appuyant sur un modèle.

Les défis à relever

À court terme, il s'agit pour le comité de reprendre, développer et diversifier les ateliers de formation en mettant à profit alternativement les expertises à l'interne et à l'externe, en continuant notamment les actions de concertation avec les comités, associations et groupes de recherche voués à la pédagogie universitaire dans les autres universités, dont le réseau des formateurs institué à l'initiative du CEFRES-UQAM.

À moyen et long terme, cependant, le développement et le maintien de la formation et du soutien pédagogiques à l'UQAT dépendront de plusieurs facteurs :

- une certaine forme de systématisation des activités d'accueil et de formation des nouveaux professeurs et chargés de cours ;
- un plan de valorisation de l'enseignement dans le développement professionnel des professeurs ;
- une intégration de la pédagogie dans l'élaboration et la révision des programmes ;
- la mise en place d'un système de soutien individuel en matière de pédagogie ;
- l'aide à l'apprentissage des étudiants.

Il semble aux yeux du comité qu'un référentiel de compétences professionnelles propres aux universitaires serait souhaité, dans lequel les compétences pour l'enseignement pourraient s'inspirer du référentiel élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cas de l'enseignement au primaire et au secondaire.

L'intégration de la recherche au processus de développement lui-même semble une bonne piste pour documenter l'innovation pédagogique, s'assurer du partage des résultats et alimenter les pratiques, ainsi que pour convaincre l'institution de continuer son soutien aux activités du comité. Parmi les orientations de recherche et de développement que le contexte d'enseignement particulier à l'UQAT semble imposer, on peut relever les suivantes :

- la pédagogie à distance soutenue par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour répondre aux besoins plus particuliers d'une clientèle dispersée, notamment en formation continue ;
- l'enseignement, l'encadrement et l'accompagnement, dans les deux langues, de l'apprentissage des étudiants autochtones qui sont disséminés sur un territoire encore plus vaste ;
- cette action prospective implique nécessairement de trouver de nouvelles sources de financement et de développer des partenariats avec les milieux concernés pour soutenir les projets de recherche et l'innovation en pédagogie universitaire.

Conclusion

Le développement de la pédagogie à l'UQAT semble bien amorcé. Mais le temps est sans doute venu d'une plus grande rationalisation des activités, dans le sens d'une approche plus systématique et concertée. Il semble important pour le comité d'agir sur les politiques de l'institution ayant une incidence directe ou indirecte sur la qualité des enseignements, particulièrement sur la conception et la gestion des programmes, avec un développement en parallèle des services de formation et d'aide à l'apprentissage des étudiants, en visant des compétences de nature transversale comme les compétences informationnelles et communicationnelles, les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail.

Références

Bergeron, C. et Maheux, G. (2001). « Le difficile défi de la scolarisation des Inuits du Québec ». Dans G. Lemoyne et C. Lessard (dir.), *L'éducation au tournant du nouveau millénaire. Actes du VI^e Congrès des sciences de l'éducation de la langue française* (AFDEC). Montréal : Université de Montréal, p. 271-285.

Maheux, G. et Da Silveira, Y. (1999). « Expérience interactionnelle de formation en contexte Inuit ». Communication présentée au VII^e Congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), Paris : Université de Paris-X, Nanterre.

Racette, N. et Bilodeau, H. (2002). *Les pratiques d'intégration des TIC dans la pédagogie universitaire à l'UQAT*. Québec : Université du Québec, École de technologie supérieure, p. 44-48.

Ruph, F., Gagnon, A. et La Ferté, P. (1998). « Ateliers d'efficience cognitive à l'université : un modèle métacognitif d'intervention ». Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives.* Montréal : Logiques.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). « Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 595-620.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2004). Mémoire présenté à la commission parlementaire de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités.

Villeneuve, L. et Bilodeau, H. (2003). *Apprentissage coopératif et vidéoconférence : repenser la pédagogie et la technologie.* Montréal : REFAD.

CHAPITRE

8

LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ LAVAL

Gisèle Picard
Directrice du Réseau de valorisation de l'enseignement, Université Laval

Mirette Torkia
Conseillère en pédagogie universitaire et mesure et évaluation, Université Laval

La qualité de l'enseignement et la formation pédagogique des enseignants[1, 2] sont, depuis toujours, une priorité de l'Université Laval. Cependant, ce n'est qu'au début des années 1970 que l'institution a commencé à offrir des services structurés de soutien pédagogique à ses enseignants. Il va sans dire que le modèle organisationnel mis de l'avant à cet effet par l'institution a grandement évolué au fil des ans, la situation actuelle étant le fruit des expériences antérieures.

Dans le présent texte, nous décrirons d'abord brièvement le contexte organisationnel de l'enseignement à l'Université Laval. Suivront les valeurs et la philosophie

1. L'usage du masculin ne vise qu'à alléger le texte.
2. Le terme *enseignants* désigne les professeurs, les chargés d'enseignement, les chargés de cours, les responsables de formation pratique et les maîtres de langue.

institutionnelles qui sous-tendent le modèle actuel ainsi que les objectifs que celui-ci vise. La description générale du modèle et de sa composante principale, à savoir le Réseau de valorisation[3] de l'enseignement (RVE), fera l'objet de la troisième section. Enfin, compte tenu de l'état de la réflexion et des avancées dans le domaine du *scholarship of teaching and learning*, expression que nous traduirons ici, à défaut de mieux, par « expertise en enseignement et apprentissage », nous terminerons par une brève analyse de la capacité du modèle de l'Université Laval à offrir à ses enseignants la motivation et le soutien nécessaires au développement de cette expertise.

Le contexte organisationnel de l'enseignement à l'Université Laval

L'Université Laval accueille plus de 35 000 étudiants par année. Son contexte organisationnel est résumé dans l'encadré ci-dessous.

17 facultés
2 200 enseignants
28 000 étudiants au 1er cycle
9 000 étudiants aux 2e et 3e cycles
5 280 cours et 236 programmes au 1er cycle
2 876 cours et 176 programmes aux 2e et 3e cycles

En 2004-2005, environ 70 % de la clientèle de l'Université Laval provenait de la région immédiate de Québec, ou de l'Est de la province de Québec, tandis que les étudiants étrangers représentaient 17 % des effectifs.

Les valeurs et la philosophie institutionnelles de l'Université Laval au regard du développement de l'expertise en enseignement et apprentissage

L'Université Laval affirme explicitement, depuis le début des années 1970, son rôle dans la formation pédagogique de son corps enseignant. Comme ailleurs, le concept d'enseignement a graduellement évolué vers celui d'enseignement-apprentissage. C'est dans ce contexte que l'Université a

3. *Valorisation* : action d'accorder de la valeur, de mettre en valeur ou d'accroître la valeur.

choisi de fonder les mesures institutionnelles qui visent le développement professionnel pédagogique de ses enseignants sur l'universalité, la valorisation, la concertation et l'adaptation continue. Ce faisant, elle appelle enseignants et étudiants à exercer avec elle et entre eux un partenariat qu'elle juge essentiel pour mener à bien cette entreprise.

Ainsi, l'Université Laval a décidé d'inciter plutôt que de contraindre, de valoriser plutôt que de sanctionner, d'offrir les programmes et activités de développement de l'expertise en enseignement et apprentissage à tous les enseignants, plutôt que de les limiter aux enseignants débutants, et de construire, chaque année, sa programmation en fonction des besoins et attentes du milieu.

L'objectif institutionnel visé par l'implantation du modèle actuel est essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement et, partant, des apprentissages par la valorisation de l'enseignement, ainsi que le développement de moyens d'en évaluer la qualité, d'une part, et l'accroissement des compétences[4] générales des enseignants en pédagogie universitaire d'autre part.

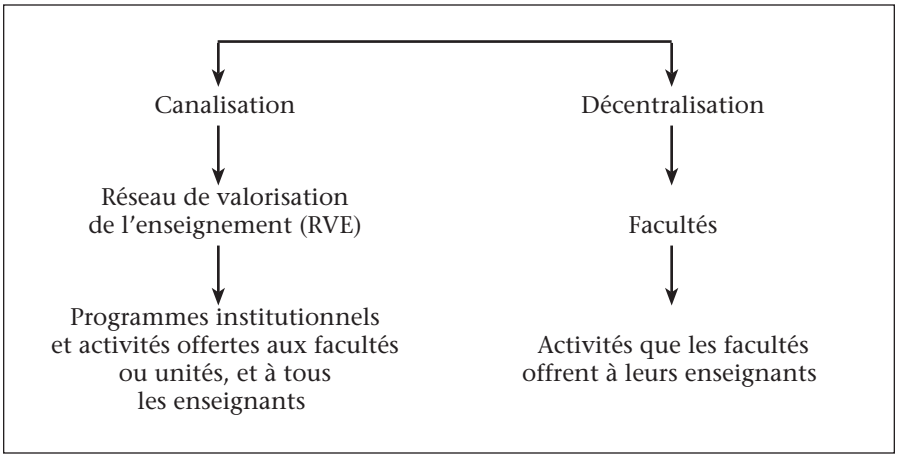
Description du modèle

Le modèle actuel de l'Université Laval allie centralisation et décentralisation. Sous l'égide du Vice-rectorat aux études, c'est au RVE qu'incombe la responsabilité de proposer et de gérer des programmes institutionnels d'activités s'adressant, selon les cas, aux facultés, aux unités ou à tous les enseignants. Par ailleurs, il revient à chaque faculté de mettre sur pied les activités ou programmes qu'elle juge pertinents pour ses enseignants, en conformité toutefois avec les politiques institutionnelles. La figure 1 illustre cette réalité.

4. Par « compétence », nous entendons un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Jacques Tardif, « Au cœur de l'évaluation des compétences : déterminer une trajectoire de développement », conférence prononcée au CAPTIC 2005, Université Laval).

Figure 1

Le modèle privilégié à l'Université Laval



La partie centralisée de ce modèle, à savoir le RVE, a été créée, sous sa forme actuelle, en 1996, par le Conseil universitaire avec un mandat d'animation et de valorisation de l'enseignement, de formation et de soutien pédagogiques et d'appui au développement pédagogique en général.

Sous l'autorité du Vice-rectorat aux études, le RVE travaille en lien avec toutes les facultés, incluant la Faculté des études supérieures, avec la Direction générale des programmes de 1er cycle, la Direction générale de la formation continue ainsi qu'avec l'association étudiante du 1er cycle et celle des 2e et 3e cycles.

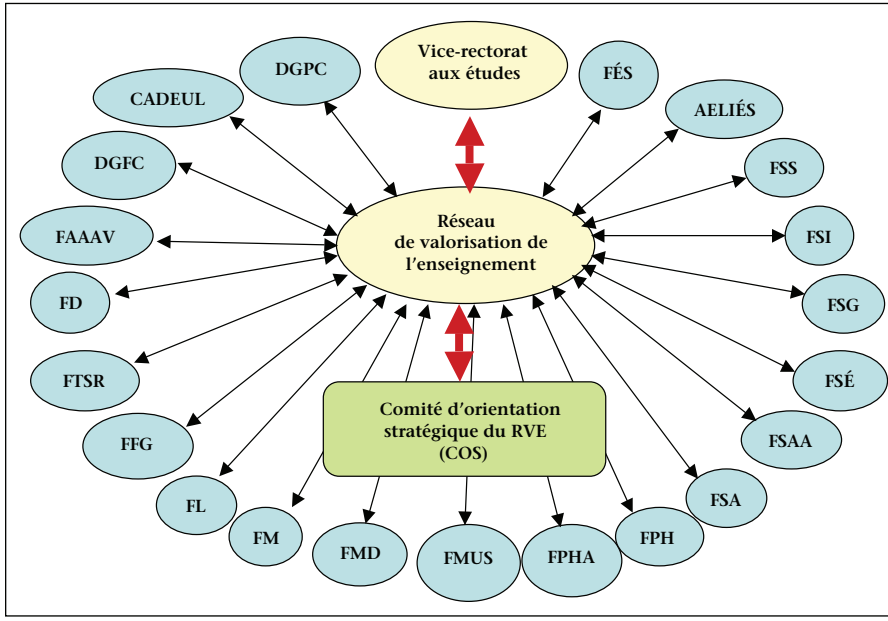
La partie décentralisée du modèle est essentiellement constituée des facultés. Six d'entre elles se sont dotées de ressources ou d'équipes de soutien pédagogique et technologique et les occasions de collaboration entre elles et l'équipe du RVE ne manquent pas.

Afin de favoriser l'application, par les facultés, des politiques institutionnelles en lien avec la pédagogie, d'une part, et de maintenir le cap sur la réponse aux besoins pédagogiques des facultés, des enseignants et des étudiants, d'autre part, le RVE travaille en étroite collaboration avec le Comité d'orientation stratégique (COS). Ce comité est constitué de la directrice du RVE, d'un représentant de chacune des directions, facultés et associations étudiantes (voir la note 5) et de la vice-rectrice aux études qui, toutefois, ne le préside pas.

Ainsi, les sujets traités au COS permettent d'alimenter tant les orientations du RVE que celles du Vice-rectorat aux études, des directions, des facultés et des associations étudiantes. Ces discussions assurent également la cohérence des diverses démarches pédagogiques entreprises. La figure 2 illustre ce fonctionnement organisationnel.

Figure 2

Le fonctionnement organisationnel du RVE*



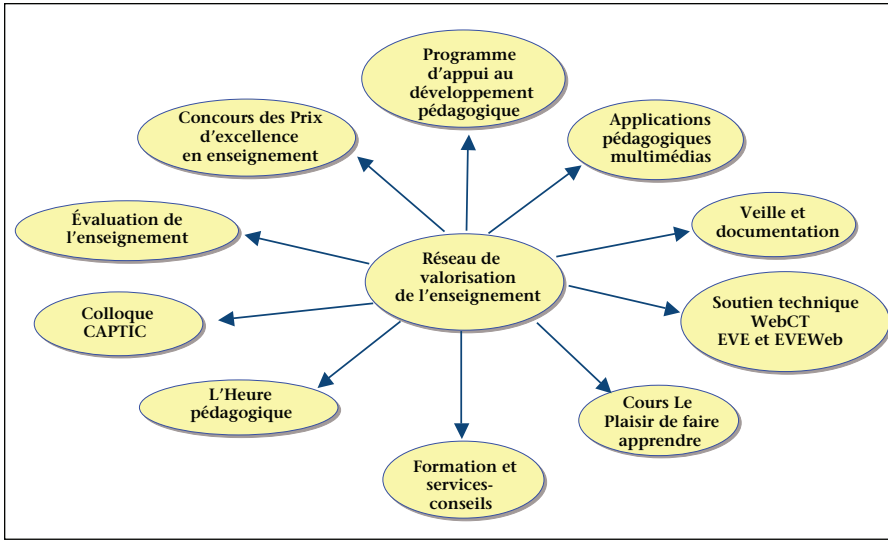
* À partir du Vice-rectorat aux études et dans le sens inverse des aiguilles d'une montre : Direction générale des programmes de 1er cycle, Confédération des associations d'étudiants et étudiantes (de 1er cycle) de l'Université Laval, Direction générale de la formation continue, Faculté d'aménagement, d'architecture et des arts visuels, Faculté de droit, Faculté de théologie et de sciences religieuses, Faculté de foresterie et de géomatique, Faculté des lettres, Faculté de médecine, Faculté de médecine dentaire, Faculté de musique, Faculté de pharmacie, Faculté de philosophie, Faculté des sciences de l'administration, Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation, Faculté des sciences de l'éducation, Faculté des sciences et de génie, Faculté des sciences infirmières, Faculté des sciences sociales, Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, Faculté des études supérieures.

Les activités régulières du Réseau de valorisation de l'enseignement

En plus de recevoir des mandats ponctuels du Vice-rectorat aux études, le RVE est responsable des activités indiquées dans la figure 3. Plusieurs de ces activités traduisent la synergie Vice-rectorat aux études – RVE – facultés – directions – associations étudiantes, et la manière dont le modèle centralisé/décentralisé est mis à profit.

Figure 3

Les activités régulières du RVE



Le Programme d'appui au développement pédagogique

À titre d'exemple, mentionnons le Programme d'appui au développement pédagogique (PADP)[5] géré par le RVE. Ce programme, d'un budget annuel de 550 000 $, alloue des subventions à des enseignants ou à des groupes d'enseignants qui souhaitent améliorer leur cours au plan pédagogique, que ces améliorations concernent l'insertion de nouvelles technologies ou non. Ce programme exige, entre autres, que les projets soumis s'inscrivent

5. La description complète du PADP est accessible sur le site du RVE à l'adresse <www.rve.ulaval.ca>.

dans le cadre de la politique qui précise les priorités pédagogiques de la faculté qui appuie ceux-ci. Une faculté qui ne se serait pas dotée d'une telle politique ne pourrait donc pas soumettre de projets.

De plus, les enseignants peuvent faire appel au RVE soit dans sa fonction conseil seulement, soit pour la réalisation technopédagogique de leur projet. À cet effet, le RVE dispose d'une équipe de production d'applications pédagogiques multimédias composée de programmeurs et de graphistes qui travaillent de concert avec le conseiller pédagogique porteur du dossier.

Ainsi, le PADP, programme institutionnel géré par le RVE (service centralisé), devient un incitatif, pour les facultés, à se doter de programmes facultaires qui, à leur tour, permettent aux enseignants de bénéficier de ressources humaines et financières institutionnelles ou facultaires. La réalisation de ces projets contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et à accroître la compétence pédagogique des enseignants, le tout en conformité avec les exigences de leur discipline et de leur faculté.

Depuis 1994, 6 800 000 $ ont été investis par l'Université Laval dans le cadre de ce programme pour subventionner 201 projets pédagogiques technologiques et 413 projets non technologiques.

Le concours des Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval

Il en va de même pour les Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval[6], concours institutionnel de valorisation de l'enseignement qui s'arrime au concours des Prix du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec) et au concours des prix d'enseignement 3M (Canada).

Par ailleurs, le concours des Prix d'excellence en enseignement a son pendant, sous des formes plus modestes, dans plusieurs facultés (notamment les prix Étoiles, à la Faculté des sciences et de génie, et les prix Hermès, à la Faculté des sciences de l'administration).

Il est à noter que les critères d'attribution des prix institutionnels d'excellence en enseignement exigent des candidats qu'ils fassent la démonstration de leur compétence en enseignement au sens où nous l'avons défini précédemment (voir la note 4). Dans sa version actuelle, en vigueur depuis 2003-2004, le concours des Prix d'excellence en enseignement de l'Université

6. La description complète du concours des Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval est accessible sur le site du RVE à l'adresse <www.rve.ulaval.ca>.

Laval permet de décerner six prix annuellement : un premier dans la catégorie Carrière en enseignement, un deuxième dans la catégorie Distinction en enseignement, et quatre pour la production d'ouvrages didactiques, soit dans les catégories Volume, Notes de cours ou matériel complémentaire au cours, Matériel multimédia et Cours à distance. Les lauréats de ces prix sont considérés, par le RVE, comme faisant partie d'un réseau d'experts en pédagogie universitaire et participent comme tels aux activités d'animation et de formation du RVE.

L'évaluation de l'enseignement

Le dossier de l'évaluation de l'enseignement fournit un autre exemple de la collaboration Vice-rectorat aux études – RVE – facultés – directions – associations étudiantes. La *Politique d'encadrement de l'évaluation des activités d'enseignement par les étudiants aux trois cycles*, adoptée en 1997 par le Conseil universitaire, a amené 15 facultés à se doter d'une politique facultaire d'évaluation de l'enseignement. Le RVE, en collaboration avec les facultés et les associations étudiantes, est au cœur de l'application de cette politique. En effet, en plus d'être responsable du suivi administratif institutionnel de l'évaluation de l'enseignement, le RVE a été chargé de la conception et de la mise en œuvre du nouveau système d'évaluation de l'enseignement par le Web (EVEWeb). Le RVE assume également le soutien technique du système.

De plus, le RVE demeure en soutien aux diverses facultés, à leurs enseignants et aux associations étudiantes pour toute question concernant l'évaluation de la qualité de l'enseignement, à partir de la création ou de la révision de politiques facultaires ou d'instruments d'évaluation jusqu'au suivi des résultats obtenus, incluant l'aide, sur demande, aux enseignants en difficulté. À titre d'information, mentionnons que, chaque session, sont évalués en moyenne 39 % des cours de 1er cycle et 15 % des cours de 2e cycle.

Le colloque CAPTIC

Le Colloque sur les applications pédagogiques des technologies de l'information et des communications (CAPTIC) est un événement qui, depuis 1992, regroupe annuellement environ 150 participants. Le CAPTIC permet, selon le cas, de présenter publiquement des expériences pédagogiques menées en enseignement supérieur ou de prendre connaissance de nouveaux développements dans ce domaine. Dans la poursuite de son mandat d'animation

pédagogique, le RVE encourage et incite les enseignants qui ont bénéficié d'une subvention dans le cadre du PADP à communiquer les résultats de leurs projets à la communauté. En retour, les auteurs bénéficient des critiques constructives de leurs pairs qui leur permettent de développer davantage leur propre compétence pédagogique.

L'*Heure pédagogique*

L'*Heure pédagogique* est une initiative qui a vu le jour au trimestre d'automne 2004. Elle a pour objectif de favoriser les échanges entre les membres des différentes composantes de l'Université Laval de même qu'entre les membres d'une même unité. Ainsi, le vendredi, de 13 h 30 à 15 h 30, des rencontres ou des activités pédagogiques campus[7], facultaires ou interfacultaires peuvent être organisées.

Le RVE a, d'entrée de jeu, été mis à contribution dans ce projet. Ainsi, en plus d'avoir participé à sa mise en place, il est responsable de planifier, d'organiser et d'évaluer trois ou quatre activités campus par trimestre, lesquelles portent sur des thèmes pédagogiques d'intérêt général en enseignement supérieur. Les autres vendredis disponibles permettent à des facultés de présenter des réalisations qu'elles souhaitent faire connaître à la communauté. Par ailleurs, l'*Heure pédagogique* est une occasion exceptionnelle de mettre en valeur les expertises du milieu. Ainsi, lorsque cela est pertinent, le RVE fait appel aux ressources internes de l'Université Laval, ce qui contribue à augmenter la synergie pédagogique dans le milieu.

En 2004-2005, les activités campus de l'*Heure pédagogique* ont porté sur l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de l'enseignement, la persévérance et la réussite dans les études au 1er cycle, la gestion et la communication de décisions difficiles aux étudiants, la motivation des étudiants, le développement de compétences et le développement de la compétence en recherche documentaire. De multiples activités pédagogiques facultaires ont également été organisées.

7. Qui s'adressent au personnel enseignant, administratif, professionnel, de soutien et de recherche ainsi qu'à tous les étudiants du campus.

La formation et les services-conseils

La formation et les services-conseils constituent une large portion du mandat du RVE. Si plusieurs formations sont données par les conseillers du RVE, d'autres sont volontairement confiées à des experts œuvrant au sein de l'Université Laval ou à l'extérieur. En 2004-2005, 19 ateliers en pédagogie universitaire ont été offerts à 317 enseignants. Notons que ces formations sont, d'une part, une porte d'entrée à du soutien individuel et, d'autre part, l'occasion d'échanger avec des collègues d'autres disciplines et d'autres statuts, ce qui prépare la voie à la constitution graduelle de communautés de pratique.

La plupart des ateliers portent sur des sujets incontournables, tels que le travail en équipe ou l'évaluation des apprentissages, et s'adressent à tous les enseignants. D'autres formations répondent à des besoins particuliers exprimés par des enseignants ou des facultés et sont conçues sur mesure. À titre d'exemple, citons l'atelier *L'utilisation efficace de la voix* qui a été mis sur pied par le RVE à la demande d'enseignants qui éprouvaient des difficultés avec leur voix à la fin des cours. Donnée par une spécialiste du domaine, cette formation s'étale sur huit semaines.

Le cours *Le plaisir de faire apprendre*

Le cours *Le plaisir de faire apprendre* fait partie des activités de formation du RVE, mais se démarque de façon importante des autres formations. Il en était, en 2005, à sa dixième année.

Donné par Serge Talbot, son concepteur, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, en collaboration avec un ou deux enseignants et des conseillers pédagogiques, ce cours est contingenté à 24 participants dont 18 enseignants et 6 doctorants ayant enseigné à la session précédente ou qui enseigneront à la session suivante. Le cours permet aux participants de réfléchir aux fondements de leur pratique pédagogique et de faire des choix cohérents avec les avancées pédagogiques les plus récentes, d'une part, et les exigences de leur discipline, d'autre part. Il leur permet également de développer des compétences nécessaires à l'exercice de leurs choix pédagogiques. Depuis dix ans, 182 enseignants et doctorants ont bénéficié de ce cours.

WebCT

Quant à la plate-forme de diffusion de cours WebCT, c'est au RVE qu'incombe la responsabilité du soutien pédagogique aux enseignants qui l'utilisent ainsi que du soutien technique à ses usagers. Avec 1 102 cours différents et 60 000 inscriptions en 2004-2005, il va sans dire que le soutien technique exige, surtout en début de trimestre, des énergies considérables.

Par ailleurs, les enseignants qui souhaitent mettre pour la première fois des composantes de leur cours sur WebCT bénéficient des ateliers de formation du RVE. Ainsi, en 2004-2005, 171 heures de formation, individuelle ou collective, ont été données à 316 participants.

Veille et documentation

Enfin, le RVE ne serait pas en mesure de s'acquitter adéquatement de ses responsabilités sans une veille pédagogique et technologique soutenue et sans la consultation et la production de documentation relative à ses activités.

L'équipe du RVE

Pour s'acquitter de ses responsabilités, l'équipe du RVE compte deux conseillères en pédagogie universitaire, trois conseillers en applications pédagogiques des technologies de l'information et des communications (APTIC), un programmeur, deux techniciens graphistes, un technicien multimédia, une chargée de communication, trois secrétaires et du personnel étudiant.

Examen du modèle de l'Université Laval à la lumière de l'état actuel de la réflexion sur le concept de « *scholarship of teaching and learning* »

Précisons d'abord que l'objet de la présente section n'est pas de contribuer à la réflexion actuelle sur le concept de *scholarship of teaching and learning*, mais plutôt de s'interroger sur la capacité du modèle de l'Université Laval à motiver et à aider ses enseignants à développer cette expertise.

Le concept d'origine, le *scholarship of teaching*, a grandement évolué au fil du temps. En mars 2005, Carolin Kreber écrivait : « […] l'institution, nos étudiants et la société en général seraient-ils mieux servis si une notion plus large de *scholarship* était acceptée, une qui inclurait l'investigation du processus d'enseignement et d'apprentissage lui-même » (traduction libre)[8].

Ainsi, Kreber élargit le concept de *scholarship of teaching* pour en faire le concept de *scholarship of teaching and learning* caractérisé, selon elle, par :

- la connaissance approfondie du sujet et de la discipline enseignés ;
- des connaissances en pédagogie générale de même qu'en didactique de la discipline ;
- la métacognition au regard de sa pratique pédagogique (réflexivité) ;
- le partage avec les pairs et l'évaluation.

Par ailleurs, Trigwell et Shale[9] affirment qu'un des meilleurs indicateurs de l'expertise en enseignement est la qualité des apprentissages des étudiants. Ainsi, n'est pas expert en enseignement celui qui sait le mieux en parler, mais celui qui utilise le mieux cette expertise pour susciter les apprentissages les plus significatifs chez ses étudiants.

De là à parler de *scholarship of teaching and learning*, il n'y a qu'un pas que nous choisissons de franchir ici. Notons que la contribution de Trigwell et Shale, contribution à laquelle nous adhérons pleinement, inscrit le concept de *scholarship of teaching and learning* sous le signe d'une compétence pédagogique (voir la note 4). D'ailleurs, les publications en rapport avec ce concept pointent dans le même sens, même si le terme *compétence* n'y est pas explicitement associé.

À la lumière des caractéristiques attribuées par Kreber au concept de *scholarship of teaching and learning*, examinons la capacité du modèle de l'Université Laval à favoriser le développement de l'expertise en enseignement et apprentissage des enseignants.

En raison de la nature de l'enseignement supérieur, la connaissance approfondie qu'a l'enseignant du sujet et de la discipline enseignés est rarement mise en cause. Par ailleurs, si à l'occasion de révisions de programmes, des besoins de cet ordre se faisaient sentir, ils seraient comblés par les

8. C. Kreber, « The Scholarship of Teaching and Learning », *Centre for Teaching, Learning and Assessment*, <www.tla.ed.ac.uk/centre/scholarship.htm>, mars 2005.

9. K. Trigwell et S. Shale, « Student learning and the scholarship of university teaching », *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 4, août 2004, p. 523-536.

moyens que l'on sait : stages, formations disciplinaires *ad hoc*, etc. Ce n'est donc pas sur cette première caractéristique que nous croyons devoir nous attarder dans le cadre du présent article.

La caractéristique suivante, c'est-à-dire les connaissances en pédagogie générale de même qu'en didactique de la discipline, mérite plus d'attention. Précisons d'abord que, par *connaissances*, il faut comprendre ici tous les types de connaissances, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou autres. Dans un modèle centralisé/décentralisé comme celui de l'Université Laval, il va sans dire que le soutien aux enseignants en matière de connaissances en pédagogie générale revient à la composante centralisée, en l'occurrence au RVE. Bien que ce modèle soit perfectible, nous croyons pouvoir conclure qu'à ce chapitre il a le potentiel de bien remplir son rôle : formations diverses en pédagogie universitaire, formations WebCT, le cours *Le plaisir de faire apprendre* et les activités de l'*Heure pédagogique*. Les services-conseils personnalisés offrent également de nombreuses occasions de suggérer aux enseignants des références, lectures et outils d'ordre pédagogique général.

La deuxième partie de cette caractéristique, constituée des connaissances en didactique de la discipline, pose un défi de taille. En effet, à l'instar du transfert des apprentissages chez les étudiants, il serait utopique de conclure au transfert automatique des connaissances en pédagogie générale à la didactique de la discipline enseignée. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques, qu'ils fassent partie d'une équipe facultaire ou d'une composante centralisée, sont rarement des spécialistes des disciplines concernées.

De plus, même si l'on retrouve, dans les facultés des sciences de l'éducation, des didacticiens chevronnés, leur domaine d'expertise recouvre principalement l'enseignement primaire, secondaire et, au Québec, le collégial.

Il apparaît donc que le développement de compétences en didactique de la discipline propre à l'enseignement universitaire ne peut se faire qu'à travers un processus de recherche et développement analogue à celui qui préside à l'accroissement des connaissances disciplinaires : recherche, expérimentation et évaluation à la fois des choix pédagogiques et de la manière de les utiliser, et ce, en vue de susciter le meilleur apprentissage possible chez les étudiants.

Ce type de démarche implique également les deux dernières caractéristiques du concept de *scholarship of teaching and learning* : pas de recherche sans métacognition au regard de sa pratique pédagogique (réflexivité)[10], sans partage avec ses pairs, qu'ils soient de la même université ou d'une

10. Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

autre, et sans évaluation. À ce titre, le point de vue de Trigwell et Shale, à savoir que l'expertise en enseignement et en apprentissage doit se mesurer à l'aune de la qualité des apprentissages des étudiants, fait de ces derniers des partenaires incontournables de la recherche qui interviennent, entre autres, à travers le processus d'évaluation de l'enseignement.

Cependant, parce que cette recherche systématique des approches pédagogiques les plus appropriées est forcément liée à la discipline, il appert que les personnes les mieux placées pour accompagner les enseignants dans cette démarche devraient être les conseillers facultaires puisque, au fil des ans, ils seraient en mesure de s'approprier les exigences particulières des disciplines enseignées dans la faculté à laquelle ils sont rattachés.

Afin de ne pas travailler de manière divergente, voire opposée, il est impératif que les conseillers associés à la composante centralisée du modèle, le RVE dans le cas qui nous occupe, et ceux qui œuvrent dans la composante décentralisée du modèle, les facultés, partagent la même conception de l'apprentissage. Il serait utopique de penser qu'une telle harmonie puisse surgir spontanément; seule une vision institutionnelle de l'apprentissage, elle-même exprimée dans des politiques institutionnelles accompagnées de mesures de valorisation et de reconnaissance[11], peut fournir les conditions favorables à une telle émergence. Une fois ce contexte assuré, des politiques facultaires accompagnées de mesures de valorisation et de reconnaissance (prix d'excellence, critères de promotion basés, entre autres, sur la qualité de l'enseignement, etc.) susciteront le développement d'approches pédagogiques prometteuses et permettront de reconnaître les plus efficaces d'entre elles. Il va sans dire qu'un tel plan d'action nécessite un travail de collaboration pédagogique très étroit entre, d'une part, la direction de l'Université et, d'autre part, les facultés. L'Université Laval a confié à la composante centralisée de son modèle, le RVE, le mandat de veiller à ce que se fasse cette collaboration pédagogique.

D'un point de vue plus pratique, par son rôle central, le RVE contribue au développement de la vision institutionnelle de l'apprentissage et à l'élaboration des politiques qui la soutiennent. En outre, le RVE administre des programmes et offre des activités qui encouragent les facultés et les enseignants à mettre en œuvre les politiques institutionnelles. Plus précisément, les activités de l'*Heure pédagogique*, les formations, les services-conseils aux enseignants et les critères du concours des Prix d'excellence en enseignement prennent racine dans la vision institutionnelle de l'apprentissage et contribuent au développement des compétences pédagogiques générales des enseignants. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants et le PADP

11. *Reconnaissance*: action d'affirmer publiquement la valeur.

(par les projets qu'il permet de réaliser) participent du développement de compétences pédagogiques disciplinaires. Le CAPTIC permet de partager la recherche d'approches pédagogiques prometteuses avec les pairs et de recueillir leurs commentaires.

À la lumière de ce qui précède, il nous apparaît qu'un modèle centralisé/décentralisé, tel celui implanté à l'Université Laval, a le potentiel de susciter l'expertise des enseignants en enseignement et apprentissage à condition que les valeurs pédagogiques soient clairement définies et promues par la direction et que les programmes et activités mis en place par chacune des composantes soient fondés sur la même conception de l'apprentissage et permettent une collaboration pédagogique étroite et cohérente entre les parties.

CHAPITRE

9

LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Louise Langevin
Professeure à l'Université du Québec à Montréal

Anne-Marie Grandtner
Coordonnatrice et professionnelle de recherche du CEFRES de 2002 à 2005

Plusieurs chapitres de ce livre sont le fruit des quatre années de recherche et de développement que nous avons vécues dans le cadre du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur de l'UQAM. Nous allons donc, dans le présent chapitre, limiter notre contribution à rapporter de façon succincte l'origine du CEFRES dans le contexte de l'UQAM, sa mission, son évolution, ses réalisations, son avenir.

Le contexte de l'UQAM

Il s'agit d'une grande université urbaine comptant six facultés comprenant 35 départements et une école. Elle offre 180 programmes au 1er cycle et 110, aux cycles supérieurs. Elle emploie 980 professeurs et 1786 chargés de cours qui

enseignent à environ 42 000 étudiants auxquels s'additionnent les 15 000 étudiants de la TELUQ qui vient d'y être rattachée. Parmi tous les services de l'UQAM, le Bureau de l'enseignement et des programmes chargé de vérifier et de maintenir la qualité des programmes n'offrait, vers la fin des années 1990, aucun service direct concernant l'enseignement, sauf des formations aux technologies de l'information et de la communication. Pourtant, dans un discours resté célèbre, la rectrice Paule Leduc avait affirmé à la communauté universitaire que « nos manières d'enseigner prennent l'eau[1] ». Cependant, aucune politique concrète ni initiative publique n'avait suivi cette mise en doute de la qualité et de la pertinence des enseignements.

L'origine du CEFRES

En 1999, à l'instigation de Louise Langevin et de Louise Ménard, alors professeures au Département des sciences de l'éducation, huit professeurs de quatre facultés différentes se réunissent pour jeter les bases d'un centre de formation et de recherche en enseignement universitaire. Les représentations répétées auprès de l'administration de l'UQAM ne donnant pas de résultats, en 2002, le groupe demande et obtient du FODAR (fonds du réseau de l'UQ) un fonds pour le développement de la pédagogie universitaire, projet qui s'élargit dès l'année suivante à l'échelle du réseau de l'UQ. Anne-Marie Grandtner est alors embauchée à titre de coordonnatrice et les activités débutent dès l'hiver 2003. Un comité de base est formé, composé de la directrice et de la coordonnatrice du CEFRES, d'une dizaine de professeurs et du directeur du Bureau de l'enseignement et des programmes. Durant presque trois ans, le CEFRES, tout en œuvrant à l'UQAM même, se trouve au cœur du réseau des 10 universités que compte le réseau de l'UQ[2] et contribue à y fédérer les initiatives pédagogiques. À la fin de la subvention de trois ans, soit en mai 2005, le CEFRES est rapatrié au BEP, une nouvelle coordonnatrice est embauchée et une nouvelle directrice, professeure à l'UQAM, est nommée.

1. P. Leduc, « L'UQAM à la croisée des chemins : une réforme nécessaire ». Présentation à la communauté universitaire par la rectrice, madame Paule Leduc. Montréal, UQAM, septembre 1996.
2. Le réseau de l'Université du Québec comprend outre l'UQAM et la TELUQ, l'UQAT, l'UQTR, l'UQAC, l'UQAR, l'UQO, l'ENAP, l'ETS et l'INRS.

La mission du CEFRES

Le CEFRES (Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur) a pour mission le développement des connaissances et des pratiques en enseignement supérieur. Ainsi, afin de répondre aux besoins de la communauté universitaire, les activités du centre visent l'amélioration de l'enseignement aux trois cycles et sa reconnaissance en tant que vecteur fondamental de la qualité de l'apprentissage individuel et collectif. Le Centre vise ultimement à développer et faire rayonner l'expertise de l'UQAM et des institutions membres (notamment l'ETS) en matière d'enseignement supérieur.

La mission du CEFRES s'articule autour de deux axes, soit la formation et la recherche.

La formation :

- promouvoir et réaliser des activités de formation pédagogique à l'intention des professeurs et chargés de cours actuels et nouveaux de l'UQAM ;
- consolider les assises du programme court en enseignement supérieur déjà existant au sein de la Faculté des sciences de l'éducation ;
- assurer une formation pédagogique initiale aux étudiants de 3e cycle ;
- développer et proposer des activités de formation à l'externe.

La recherche :

- contribuer à mieux comprendre et à diffuser les réalités et les enjeux liés à l'enseignement supérieur ;
- assurer le transfert des connaissances dans le développement et l'évaluation de projets d'aide à la réussite des étudiants ;
- contribuer à l'évaluation et à la promotion de projets pédagogiques novateurs ;
- développer des partenariats nationaux et internationaux de recherche avec les communautés universitaire et non universitaire reliées à l'éducation.

Les réalisations du CEFRES

Les activités de formation

– Ateliers de perfectionnement pédagogique (plus d'une trentaine sur divers thèmes incluant, depuis l'automne 2004, des ateliers de technopédagogie): fréquentés par plus de 300 professeurs et chargés de cours (57 % des participants) dont 23 % plus de deux fois.

Les formations pour les nouveaux professeurs (en juin et en août 2004, 2005, 2006)

– Participation d'une vingtaine de nouveaux professeurs à l'UQAM chaque fois.
– Deux formations à l'ETS, financées par l'ETS et animées par quelques formateurs de l'ETS et du CEFRES.

Les activités de soutien

– Ateliers de suivi pour les nouveaux professeurs à l'UQAM, cliniques technopédagogiques.
– Communauté de pratique virtuelle pour le soutien pédagogique et l'insertion professionnelle.

Les produits de type ressources

– Le site du CEFRES, <www.cefres.uqam.ca>.
– Les trousses pédagogiques pour les formateurs (six trousses intégrées).
– Le réseau de formateurs de l'UQ accessible sur le site.

Les produits de type recherche

– Une enquête des besoins en 2003.
– Une étude des réalisations de plusieurs universités (non publiée mais reprise en partie dans le document de l'UQTR qui est beaucoup plus complet[3]).
– Des présentations à divers colloques (AIPU / ACFAS / SAPES / POD, etc.): le changement en enseignement supérieur; la qualité dans

3. Bureau du vice-recteur aux services académiques et aux technologies, *Portrait et faits saillants de l'organisation et de l'offre en matière de soutien pédagogique au corps professoral dans treize établissements universitaires*, UQTR, novembre 2004.

les universités; le «*scholarship of teaching and learning*»; la formation pédagogique des professeurs (un état de la question); les conceptions de l'enseignement des professeurs; évaluation de formations pédagogiques reçues par de nouveaux professeurs à l'UQAM et à l'ETS; etc.

– Un guide d'implantation pour les centres universitaires.

Un produit dérivé

Depuis 2003, initialement pensé par les membres fondateurs du CEFRES, un cours intitulé *Formation à l'enseignement universitaire* (DID9650) est offert aux étudiants des doctorats de l'UQAM et rejoint ceux d'ailleurs (HEC, McGill, par exemple).

Les retombées dans le réseau de l'UQ pour le développement pédagogique

Grâce au FODAR:

- chaque constituante a accès au Réseau de formateurs;
- certaines constituantes ont participé à des formations par vidéoconférence;
- certaines constituantes ont donné quelques formations (ETS, UQAT, UQAM);
- les trousses peuvent servir à toutes les constituantes;
- des professeurs de plusieurs constituantes collaborent en recherche (Guide, subvention FQRSC, colloque à l'ACFAS, etc.) et en formation;
- des professeurs issus de diverses disciplines s'impliquent;
- des échanges d'expertise sont à la base des développements en cours.

Conclusion

Durant les trois années où le CEFRES a pu exister et agir avec l'appui du FODAR, de nombreuses réalisations ont vu le jour. Grâce au soutien de quelques instances administratives, le centre a pu continuer ses activités sous l'égide du Bureau de l'enseignement et des programmes (BEP), et de nouveaux membres sont venus s'ajouter au comité de base. Des ateliers se donnent encore et on tente de les inclure dans un ensemble cohérent

car on a constaté une certaine baisse de fréquentation. Un réseau tente de se former depuis un an et la formation intensive offerte aux nouveaux professeurs à leur arrivée attire encore environ la moitié d'entre eux. De ce petit groupe, quelques-uns seulement reviennent lors des rencontres de suivi prévues dans l'année qui suit. La partie n'est donc pas gagnée, mais elle n'est pas terminée.

Cette baisse de fréquentation des ateliers ne nous surprend pas, car ceux-ci incarnent le modèle « additif » dont les limites sont vite atteintes. Cette saturation s'explique d'abord par le fait que le bassin de « clients » potentiels est relativement restreint. Ensuite, il est bien connu que cette formule ne garantit pas plus de 10 % de transfert dans la pratique lorsqu'il n'y a pas de suivi durant plusieurs mois et trimestres (Joyce, Showers et Bennet, 1987). Un centre de formation et de soutien risque de préparer sa propre disparition en n'offrant que des ateliers. La coordonnatrice et les membres du comité de base du CEFRES sont bien conscients de cette réalité et travaillent à élaborer d'autres formules pour le soutien pédagogique dont la recherche-action avec des équipes de professeurs de plusieurs départements et des activités sur mesure pour certains départements. C'est peut-être un début envisagé dans la perspective de l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage (s*cholarship of teaching and learning*).

Références

Joyce, B., Showers, B. et Bennett, B. (1987). « Synthesis of research on staff development : A framework for future study and state-of-the-art analysis ». *Educational Leadership*, vol. 45, p. 77-87.

PARTIE

3

DES QUESTIONS À CONSIDÉRER : L'ÉVALUATION DES IMPACTS ET LA VALORISATION

CHAPITRE

10

DESCRIPTION D'UN PROGRAMME D'ACCUEIL, D'INTÉGRATION ET DE SOUTIEN À UN NOUVEAU FORMATEUR À L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

Quelques pistes pour l'évaluation

Michel Boisclair
Coordonnateur

Marie-Anne Bracco
Chargée de projets

Introduction à la problématique dans le contexte général de l'étude

La Direction des services aux organisations de l'École nationale d'administration publique a procédé, ces dernières années, au recrutement de nombreux formateurs provenant aussi bien des secteurs public que privé. Rappelons qu'à notre arrivée en juillet 1999, la banque de formateurs était pratiquement à sec; il a donc fallu la pourvoir rapidement.

C'est dans ce contexte que nous avons procédé à un recrutement important de nouveaux formateurs. Parmi ces nouveaux formateurs, certains avaient de l'expérience de l'enseignement ou de la formation, mais plusieurs n'avaient aucune connaissance andragogique ou d'expérience de la formation d'adulte. Il a donc fallu agir rapidement et faire face à une recherche d'efficacité et d'opérationalité maximale.

À ce titre, la démarche élaborée et mise en place progressivement depuis 1999 par l'équipe de la formation continue de l'École en vue de favoriser l'intégration et l'adaptation rapide de ces nouveaux formateurs est exemplaire. Elle introduit, dans un rapport « gagnant/gagnant », le concept d'approche globale de l'individu en situation d'enseignement, de l'accueil au soutien sur la continuité de son engagement, la satisfaction des participants et la performance institutionnelle.

C'est la raison pour laquelle, après avoir décrit l'importance de ce type de démarche et les principaux enjeux qui s'y rattachent pour l'enseignant ou le formateur et pour l'institution qui le recrute, nous ferons un bref tour d'horizon de certaines pratiques d'ici et d'ailleurs. Cet exercice nous permettra de nous situer par rapport à quelques pratiques actuelles en place concernant l'accueil et l'intégration des nouveaux enseignants et formateurs, puis nous nous attacherons à décrire l'expérience que nous menons auprès de nouveaux formateurs de la Direction des services aux organisations.

Nous présenterons par la suite une première analyse des résultats de notre démarche, mettant en évidence les impacts de cette intervention sur l'ensemble des acteurs concernés ainsi qu'un rapide éclairage des enseignements que l'équipe de la DSO a su tirer de son expérience.

Enfin, nous proposons un canevas pour une démarche d'évaluation accompagnant celle de l'accueil et de la formation. Celle-ci demandant bien des énergies et bien des concertations, il est important d'en analyser les effets selon des étapes prédéterminées.

Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, notre propos portera principalement sur le champ de la formation continue et sur l'organisation particulière de son type de recrutement ponctuel. Il va de soi que des adaptations seront nécessaires pour ce qui concerne des démarches d'intégration et de soutien des nouveaux professeurs et chargés de cours recrutés sur des profils plus permanents. De la même façon, la démarche d'évaluation que nous exposons ici peut servir de référence pour un processus adapté aux contextes et aux personnes de chaque établissement universitaire.

Démarches d'intégration et de soutien des formateurs universitaires : enjeux et défis

Accueillir les nouveaux venus…

Au cours des dernières années, les organisations publiques et privées ont traversé plusieurs périodes de turbulences : fermeture, délocalisation, regroupement, transformation de la mission, aplatissement des structures, départs volontaires ou non, transformation des emplois, pour ne nommer que celles-là. Plusieurs personnes, formées et expérimentées, se sont ainsi retrouvées sur le « marché de la pige » ou en recherche de contrats leur permettant de continuer à travailler. Ce faisant, elles devaient parfois carrément apprendre un nouveau métier : celui de professeur, de chargé de cours, de consultant ou de formateur.

C'est dans ce contexte que plusieurs ex-fonctionnaires ou ex-cadres et professionnels sont venus frapper aux portes des établissements universitaires pour offrir leurs services. Si certains avaient une expérience de l'enseignement ou de la formation, plusieurs n'avaient aucune formation pédagogique ou d'expérience les préparant à pratiquer le métier d'enseignant ou de formateur, à l'exception peut-être de la consultance qui mise davantage sur l'expertise de la personne. Sauf pour quelques personnes possédant des habiletés naturelles de communicateur et de pédagogue, on ne s'improvise pas professeur, chargé de cours ou formateur. Comme pour tous les autres métiers, ça s'apprend !

Des constats préoccupants sur les relations entre les étudiants et l'université…

En Europe plus particulièrement, le monde universitaire fait état, depuis quelques années, de divers malaises, voire d'incompréhensions entre les étudiants et les institutions universitaires : manque de motivation, indécisions dans le choix des études, difficultés face à la rigueur et aux exigences du travail universitaire, manque de souplesse dans l'organisation des cursus, taux d'échecs et décrochages, difficultés à trouver un emploi à l'issue des programmes d'études[1]…

Autant d'indicateurs qui autorisent à penser que les écarts subsistent entre les besoins et les attentes des étudiants (notamment dans leurs premières années d'études), les exigences requises par les études

1. Derrière tous les enjeux associés à la lutte pour le retrait du CPE en France, il y a justement cet écart existant entre les programmes d'études et les besoins des entreprises.

universitaires et les emplois offerts sur le marché du travail. Une des entrées pour la recherche de solutions à ces états de fait s'appuie sur la déclinaison des aptitudes que devraient acquérir les étudiants à l'université : clarté, précision, esprit critique, communication, travail d'équipe, citoyenneté, etc. On peut se demander dans quelle mesure les programmes d'enseignements sont efficaces, dès lors qu'il s'agit de :

- motiver les étudiants à être des acteurs de leur formation ;
- privilégier la connaissance des outils de références plutôt que la transmission d'un savoir unifié et encyclopédique ;
- faire acquérir des aptitudes dont la maîtrise sera essentielle pour leur carrière professionnelle[2].

Ces constats et la finalisation des résultats visés obligent à questionner l'institution universitaire relativement à la qualité de ses prestations et aux moyens qu'elle se donne pour développer chez les enseignants les motivations et les implications nécessaires pour qu'ils s'engagent dans la voie d'un « renouveau pédagogique[3] ». Ce qui fait dire au sociologue Pierre Dupuy (2005) qu'il faut dès maintenant mettre l'accent sur le « comment comprendre » plutôt que sur le « ce qu'il faut faire[4] ».

Mieux faire face aux enjeux et aux défis de demain…

Les grands centres universitaires tout comme les grandes écoles sont dès à présent confrontés aux bouleversements démographiques annoncés ainsi qu'aux mêmes mutations profondes dans l'organisation du travail.

À ce contexte préoccupant s'ajoute un enjeu supplémentaire primordial et particulier au secteur de l'éducation : être les grands pourvoyeurs de la relève, banques nationales de savoirs et de savoir-faire, pépinières de compétences, berceaux des futurs diplômés et autres interlocuteurs privilégiés dans la recherche d'une amélioration continue des compétences, et ce, dans un marché du travail de plus en plus tendu et une demande sociale de plus en plus exigeante. Par voie de conséquence, qui dit performance des diplômés, et donc de la relève dit excellence et performance des programmes d'éducation et des enseignements dans un domaine où la compétition est féroce, tant dans le secteur crédité que non crédité.

2. *Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires*, Paris, AIPU, avril 2003.
3. *Ibid.*
4. Pierre Dupuy, *La fatigue des élites : le capitalisme et ses cadres,* Paris, Seuil, 2005, p. 60.

Dans le paysage universitaire, il faut donc attirer les talents et savoir retenir ceux que l'on a. Cela met les responsables institutionnels face à l'obligation de réussir à innover dans les méthodes et outils de gestion du personnel enseignant, et ce, de manière à ce que chacun y trouve son compte. Le tableau 1 illustre ces défis auxquels sont confrontés les établissements universitaires.

Tableau 1

Les défis pour l'organisation et le personnel d'enseignement universitaire

Défis pour l'organisation	Défis pour le personnel
– favoriser un sentiment d'appartenance, – favoriser le bien-être, – donner un sens à l'action, – donner les moyens pour l'action, – fournir les objectifs de performance, – fournir les critères de mesure de la performance, – intégrer, conjuguer les savoirs et les savoir-faire, – récompenser l'efficience.	– se sentir reconnu, – développer sa ou ses compétences, – atteindre les objectifs fixés, – répondre aux attentes de ses « clients », – se sentir efficace et performant, – donner de l'efficience, – enrichir les savoirs et les savoir-faire, – être valorisé à sa juste mesure, – s'intégrer à l'organisation.

Un regard sur les pratiques d'ici et d'ailleurs…

Afin d'être en mesure de relever ces nouveaux défis, plusieurs universités dans le monde ont mis sur pied des services d'aide et de soutien à la pédagogie universitaire; d'autres ont mis en place des programmes de formation à l'intention du nouveau professeur, du chargé de cours ou du formateur; d'autres enfin offrent des ateliers pédagogiques ponctuels. Mais toutes ces interventions ne sont pas toujours suffisantes comme en témoigne notre brève recension.

Certaines recherches[5] ont en effet démontré que la plupart des nouveaux employés ont besoin d'un soutien formel d'accueil, profitable tant pour les employés concernés que pour l'organisation. Cet effort de

5. E. Gomersall et M.S. Myers, « Breaktrough in on-the-job training », *Harvard Business Review*, juillet-août 1966.

socialisation a généralement pour but de faciliter et de favoriser une intégration optimale du nouveau venu. Cette intégration passe par la connaissance du nouvel environnement de travail, de son rôle et ses responsabilités ainsi que des modalités administratives et pédagogiques qui sont associées à sa fonction de formateur. Elle doit surtout favoriser la connaissance et le rapprochement avec les valeurs, la culture et les normes organisationnelles de l'institution et faciliter leur appropriation.

Ce faisant, plusieurs organisations ont instauré des programmes d'accueil et d'intégration du nouveau venu. Toutefois, ces programmes sont plus ou moins élaborés selon les ressources disponibles et prennent différentes formes : visite guidée, activité de socialisation, rencontres avec le supérieur hiérarchique ou avec des représentants des divers services, plan de formation postrecrutement.

Jetons maintenant un regard sur quelques-unes de ces pratiques innovantes ou non en matière d'accueil, d'intégration ou de soutien des nouveaux enseignants ou formateurs.

Europe

France, une approche évaluative

Le cadre réglementaire français dispose de quatre arrêtés relatifs à l'évaluation des enseignements et de la formation universitaires. Le dernier en date rend obligatoire les procédures d'évaluation, prenant en compte notamment les appréciations des étudiants sur les éléments pédagogiques. Ces procédures doivent être conçues de manière « à privilégier le dialogue nécessaire entre les études et les étudiants afin d'éclairer sur les objectifs et les contenus de formation, d'améliorer les dispositifs pédagogiques et de faciliter l'appropriation des savoirs » (Arrêté du 23 avril 2002 – titre II – articles 20 et 21 relatif au LMD européen).

De fait, aujourd'hui, les institutions universitaires françaises subissent de fortes pressions (cursus européens LMD, gouvernement, société…) pour accélérer le processus d'évolution de la qualité des enseignements. Le Ministère, de son côté, lie clairement ses exigences au renouvellement des habilitations de formation ou à l'obtention de crédits financiers.

Toutefois, si l'évaluation de la qualité pédagogique est obligatoire (mais sujet à débat lorsque les résultats de ces évaluations peuvent avoir un impact direct sur le déroulement de la carrière des enseignants !), la décision de mettre en œuvre des stratégies de formation particulières pour les enseignants est laissée aux universités.

Trois expériences nous apparaissent significatives dans le domaine de la formation et du soutien pédagogique.

- L'Université de Toulouse abrite la « SUP » (Structure universitaire pédagogique) composée d'enseignants, de chercheurs et de représentants de l'université, dont la vocation est de soutenir et d'accompagner l'évolution des pratiques pédagogiques universitaires. La SUP élabore et propose un plan de formation annuel, participe à l'organisation de colloques, œuvre aux échanges de pratiques et soutient des démarches de capitalisation des innovations pédagogiques.
- Le Carrefour d'activités pédagogiques (CAP) de l'Université de Marne-la-Vallée, présenté comme « un stimulateur de vie pédagogique », est né d'une initiative individuelle et demeure sans statut bien défini au sein de l'université mais soutenu financièrement par cette dernière. Il est associé également à divers groupes de travail, de participation et de représentation lors de colloques. Ses activités regroupent formations, présentations, séances de réflexion et d'échanges sur des thèmes se rapportant à l'enseignement et à la pédagogie : rédaction de documents d'information, centre de ressources pédagogiques, aide à l'innovation, à la recherche et au renouvellement pédagogique et valorisation des expériences d'enseignements innovants, originaux ou ambitieux.
- Rattachée à la Direction des ressources humaines, la Cellule formation et évaluation de l'Université Paris XII organise, en réseau avec Paris VI, Paris III, Paris XI et l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), un plan de formation pour les enseignants, sous forme de déjeuners rencontres, de séminaires ou de journées de formation. Ces sessions se veulent, avant tout, des lieux de dialogue et d'échanges d'expériences interinstitutionnelles.

Fort peu d'exemples connus viennent soutenir l'idée d'une socialisation formelle des nouveaux enseignants par une stratégie d'accueil adaptée. Sur les différents sites universitaires français visités, deux communiquent explicitement des informations sur leurs procédures d'accueil.

- Paris X organise chaque année, un séminaire d'accueil des nouveaux recrutés, sur cinq ou six demi-journées. À l'ordre du jour : visites de l'établissement, présentation de la vie de l'étudiant et du fonctionnement des systèmes d'études, présentation des personnels de l'université, des différents services, des centres logistiques et, enfin, des principales modalités visant à être opérationnel dans un service.
- Paris XII organise également un séminaire d'accueil d'une journée et une page de son site est consacrée à « tout savoir sur son lieu de travail »…

Belgique, le multimédia

L'Institut de pédagogie universitaire et multimédia (IPM), logé au sein de l'Université catholique de Louvain et dont le rôle est d'aider les professeurs à pratiquer une meilleure pédagogie et d'évaluer l'efficacité de la formation, propose un programme de formation plus axé sur les nouvelles technologies, à l'intention des nouveaux enseignants universitaires. Sa stratégie pédagogique s'appuie sur quatre principes majeurs[6] :

- principe d'isomorphisme (enseigner aux enseignants comme vous voulez qu'ils enseignent) ;
- principe de contextualisation (partir du terrain, du besoin, des projets des participants) ;
- principe du « juste assez… juste à temps » (respecter le rythme propre, les attentes…) ;
- principe de variété.

Les formations s'organisent de diverses façons, de l'apport magistral, aux travaux de groupes et des ateliers particuliers en passant par des accompagnements plus individualisés (en 1998-1999, près de 250 heures d'activités de formation pour environ 900 participations).

Pour la Belgique, une évaluation des résultats de cette stratégie est actuellement en cours. Pour ce qui concerne la France, nos recherches ne précisent rien au sujet de l'évaluation des impacts, ce qui ne signifie pas que cela ne se fait pas.

Amérique

États-Unis

Le système de l'enseignement supérieur aux États-Unis fait également l'objet de nombreuses critiques[7]. Afin de faire taire ces critiques, plusieurs universités américaines ont mis en place des centres de développement pédagogique. Parmi les principaux rôles que sont appelés à jouer ces centres, il y a la formation des enseignants (*faculty development*), l'accompagnement et le soutien à la mise en œuvre de principes et de pratiques pédagogiques efficaces. Des centres dont celui de l'université du Kentucky offrent aux professeurs des programmes de consultation en matière

6. J.M. De Ketele, *La formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université*, Université catholique de Louvain, Mini-colloque AIPU, mai 1999.

7. Mary H. Mundt, « The urban university : An opportunity for renewal in higher education », *Innovative Higher Education*, vol. 22, nº 3, 1998, p. 251-264, compte rendu.

pédagogique[8]. Dans ce même article, Pickett Bakutes (1998) affirme sur la base de recherches non spécifiées que ces centres remportent un *franc succès.* Soixante-treize pour cent des répondants attribueraient l'amélioration de leur enseignement à de tels centres.

Canada

Une recension des écrits sur le sujet montre que les universités anglo-saxonnes ont mis en place des actions de ce type depuis plus de trente ans ; au Canada, plusieurs universités canadiennes hors Québec offrent depuis plus de vingt ans de la formation et du soutien à leurs professeurs. Pour certaines, « il s'agit d'un passage quasi obligé pour tous leurs nouveaux professeurs[9] ». Les activités proposées aux nouveaux venus prennent différentes formes. Elles couvrent plusieurs domaines et sont de durées variables. La recherche de Frantz *et al*. (2005), citée précédemment dans ce livre, est éloquente à cet égard.

Québec

Au Québec, la situation varie d'une université à l'autre, comme en témoignent les chapitres précédents, auxquels on peut ajouter les quelques exemples suivants.

- À l'Université McGill, les enseignants peuvent profiter des services du Teaching and Learning Center ;
- Un service de pédagogie universitaire existe à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) : le Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES), soutenu d'abord par une subvention FODAR entre 2002 et 2005 puis reconduit sous l'égide du Bureau de l'enseignement et des programmes (BEP), offre trois journées de formation aux *nouveaux professeurs* ainsi que du soutien aux professeurs sur le plan pédagogique.
- L'École de technologie supérieure (ETS) offre aux nouveaux professeurs *volontaires* une préparation minimale à leur tâche d'enseignement d'une durée de deux à trois jours.
- L'Université de Sherbrooke a créé le 1er juin 1997 un Service de soutien à la formation avec pour mandat « d'appuyer les facultés et l'ensemble du corps professoral de l'Université dans la poursuite de

8. A. Pickett Bakutes, « An examination of faculty development centers », *Contemporary Education,* vol. 69, nº 3 (printemps 1998), p. 168-171.

9. ACFAS, colloque 519 : « La formation pédagogique des professeurs d'université : état de la question, réalisation et perspectives », 10 mai 2005.

la mission d'enseignement, tant dans l'appui au développement des programmes de formation que dans l'appui, pédagogique et technique, à la fonction même d'enseignement[10] ».

Ces activités s'adressent d'abord et avant tout aux nouveaux professeurs mais n'excluent pas les autres professeurs; certaines activités sont également offertes aux chargés de cours, mais il est difficile de savoir si les formateurs intervenant ponctuellement en formation continue dans ces universités peuvent en bénéficier. C'est donc en pensant à ces intervenants ponctuels que l'équipe de l'ENAP a imaginé la démarche d'accueil et d'intégration décrite ci-dessous. Il va de soi que cette démarche peut être adaptée pour l'accueil et l'intégration des nouveaux professeurs et chargés de cours.

Une approche théorique de l'accueil et de l'intégration

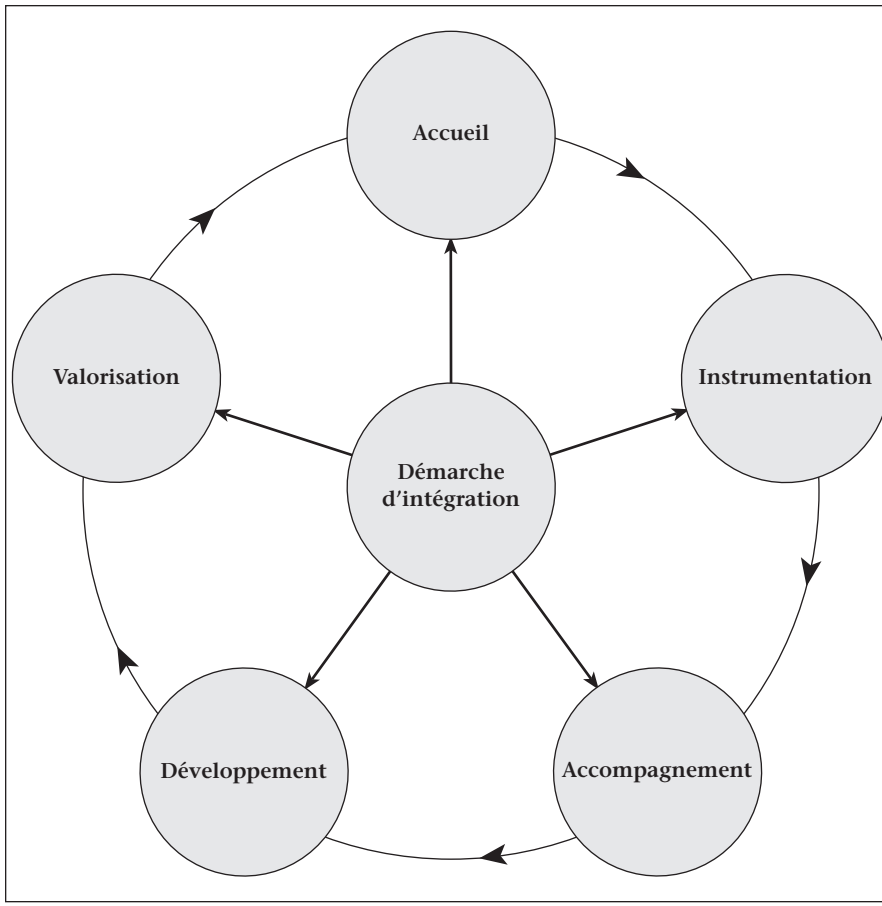
La démarche d'accueil et d'intégration que nous décrivons ici comporte cinq grandes phases : l'accueil, l'instrumentation, l'accompagnement, le développement et la valorisation. La figure 1 illustre cette démarche ainsi que ses principales phases dont le contenu et la durée sont variables.

Ces phases tiennent compte du contexte, mais également des connaissances et de l'expérience du nouveau venu en matière d'andragogie, d'enseignement ou de formation. Le tableau suivant présente toutes les composantes de chacune de ces phases avec les moyens prévus pour le recueil des indices de succès.

10. <www.usherbrooke.ca/ssf/ssf/>.

Figure 1

Démarche d'accueil et d'intégration du nouveau formateur



© Michel Boisclair et Marie-Anne Bracco, 2005.

Tableau 2

Les phases de l'accueil et de l'intégration des nouveaux formateurs

	Objectifs	Moment	Contenus	Moyens
Phase 1: Accueil **Finalité principale:** *Favoriser le sentiment de se sentir «attendu», «accueilli» et parfaitement informé sur ce nouvel environnement de travail*	Accueillir le nouveau formateur dans l'équipe et dans son poste. Informer des résultats attendus. Faire connaître les principes et les valeurs fondatrices de l'organisation.	Avant et juste après la prise de fonction.	Valeurs de l'organisation et définitions communes. Modalités et règles principales de fonctionnement. Plan stratégique et objectifs. Organigramme. Objectifs d'équipe individuels.	– guide du formateur, – charte des relations, – contrat d'objectifs, – réunion, entretiens, – brochure, – ententes-cadres, – protocoles, – contrat de travail.
Indices de succès	– *auprès de l'accueilli: questionnaire de satisfaction (un mois après);* – *auprès des accueillants: s'assurer de la validation des valeurs et objectifs.*			
Phase 2: Instrumentation **Finalité principale:** *Rendre le nouveau professeur ou le nouveau formateur plus rapidement fonctionnel*	Fournir l'ensemble des outils favorisant la compréhension et l'appropriation des valeurs et des modalités de fonctionnement de l'organisation accueillante.	À la prise de fonction et dans les semaines suivantes.	Conduite du programme de formation: – rôles et responsabilités, – réquisitions, – rémunération, – frais de séjour, – soutiens pédagogiques, – salles et logistique, – annulation de l'action. Déroulement de la session de formation: – plans de cours, – horaires et assiduité, – accueil et émargement, – relation avec le groupe. La clôture de la session: – bilan pédagogique de fin de formation, – locaux et matériel. La clôture administrative et budgétaire.	– cahier des charges (organisateur, client, formateur), – gabarits pédagogiques, – programmes de formations et descriptifs d'activités, – politique de rémunération, – politique de remboursement des frais engagés, – politique des droits d'auteurs, – les grilles d'évaluation, – les pièces administratives.

Indices de succès	– *niveau de rectitude dans l'utilisation des outils mis à la disposition lors du 1er trimestre;* – *aptitude à apporter des critiques constructives favorisant l'optimisation des outils existants (profiter de « l'œil critique » et du recul du nouveau venu afin de faire évoluer les outils).*			
	Objectifs	**Moment**	**Contenus**	**Moyens**
Phase 3: Accompagnement **Finalité principale:** *Donner le sentiment d'être épaulé.*	Apporter un soutien méthodologique et administratif, et contractualiser la performance.	En continu.	Charte interne du droit à la formation continue et stratégies mises en œuvre.	– mise en réseau, – échanges, – tutorat, – plan de formation.
Indices de succès	– *amélioration continue de la prestation (évaluations pédagogiques, satisfaction du client, des participants…).*			
Phase 4: Développement *Progresser et s'améliorer en continu.*	Favoriser le développement personnel et professionnel. Susciter le développement d'une pensée réflexive sur le métier.	En continu.	Capitaliser et échanger sur les pratiques et les expertises.	Groupes de travail et de réflexion thématiques.
Indices de succès	– *participation active régulière;* – *commentaires d'appréciation.*			
Phase 5: Valorisation *Susciter la motivation et l'envie de rester.*	Reconnaître le travail réalisé et les résultats obtenus. Valoriser la performance.	En continu.	Évaluation des résultats: comparer les résultats visés aux résultats obtenus et identifier la performance.	**Outils d'évaluation directs** – grilles d'auto-évaluation, – entretien annuel. **Outils d'évaluation indirects** – présentéisme des participants, taux de réussite, publications. **Outils de reconnaissance** – félicitations, – reconnaissance financière, – classement/prix, – bourses de recherche.
Indices de succès	– *rétention; participation; diffusion des innovations et valorisation des innovateurs.*			

Tableau 3

Principes et champ d'évaluation

	Principes		Champs à explorer	
1 – ÉVALUATION OU MESURE	**Définir les finalités**: – évaluation: porter un jugement; – mesurer: comparer.	– les critères pertinents, – les indicateurs de mesure, – les indicateurs de qualité (amélioration continue).	– les constats de départ; les exigences de qualité, les normes; – la situation actuelle; la situation «idéale» visée, les «modèles»; – des référentiels de compétences; – les cibles.	
2 – IMPACTS (constats de résultats) **OU EFFETS** (analyse et mise en perspective)	**SUR QUI**	– les étudiants, – le corps professoral, – les institutions et les administrations universitaires.	**À court terme**: – niveau de satisfaction (étudiants et professeurs), – taux de réussite, – taux de pré-sentéisme, – taux d'ins-criptions, – homogénéité des pratiques, – intégration des nouveaux professeurs.	**À moyen/long terme**: – taux de réussite aux diplômes, – taux de recrutement postétudes, – niveau de la formation initiale des professeurs, – qualité de la relève, – niveau d'intégration de l'université dans son milieu/réponse aux besoins.
	SUR QUOI	– les programmes pédagogiques, – les outils pédagogiques et d'apprentissage, – les modes de valorisation et de reconnaissance de la performance.	**À court terme**: – mise en réseau, transferts, mentorat, échanges; – instrumen-talisation.	**À moyen/long terme**: – capitalisation des pratiques et des expertises.

3 – ÉVALUATION CONTINUE	Définir les objectifs et les champs de l'évaluation continue (assurance qualité); – évaluation de l'activité et de ses résultats, – évaluation du processus pédagogique.	– par les étudiants... – par les partenaires de l'université, – par l'administration universitaire.	– certification, – profil de compétences (fonda-mentales et méta), – élaboration de canevas, de schémas pédagogiques.
4 – *BENCH-MARKING* (ÉTUDE COMPARATIVE DU MARCHÉ)	Définir ce que l'on veut comparer ailleurs et ce qui est pertinent de comparer.		– observer et comparer les résultats obtenus avec des dispositifs de formation continue et sans dispositif de formation continue; – prendre ce qu'il y a à prendre ailleurs...

Méthodologie et outils d'évaluation

À la lumière de nos observations dans les pratiques universitaires, peu d'exemples concrets viennent vérifier nos hypothèses en analyse des impacts. En conséquence, dans le tableau 3 à la page 222, nous proposons de développer une approche méthodologique d'évaluation et d'analyse des impacts ainsi que des outils pouvant être mis en place.

Lorsque les conditions s'y prêtent (antériorité, volonté d'exploiter les résultats, implication volontaire des participants…), rien ne s'oppose à l'application d'une telle méthode d'évaluation et à la réalisation d'une analyse d'impact dans ce domaine particulier touchant l'enseignement supérieur.

Une démarche incontournable dont les impacts sont difficiles à mesurer…

Notre connaissance du milieu universitaire, notre expérience comme gestionnaire de formation et nos antécédents en tant que chargé de cours et formateur nous autorisent à croire qu'une stratégie bien pensée d'accueil, d'intégration et de soutien d'un nouveau formateur, incluant des processus clairs d'évaluation et de perfectionnement pédagogique, est capitale autant pour le nouveau venu que pour l'établissement universitaire.

Par ailleurs, nos investigations dans le paysage universitaire international nous permettent de constater que, d'une manière générale, la réflexion sur le développement de la pédagogie ne s'accompagne pas toujours d'une réflexion sur l'accueil et l'intégration des nouveaux enseignants.

Au-delà des difficultés ou des obstacles que l'on ne peut ignorer, nous persistons à penser que ce type de démarche constitue bien évidemment un investissement à forte valeur ajoutée à très court terme, mais également à moyen et à long terme dont les professeurs, chargés de cours et formateurs bénéficieront tout autant que l'établissement d'enseignement.

Finalement, nous croyons que cette démarche va surtout apporter de précieux bénéfices aux étudiants ou aux participants aux activités d'enseignement et de formation continue qui investissent leur carrière et leur qualité de vie future sur la performance d'une formation de qualité et d'une reconnaissance de cette même formation par des crédits ou par des unités d'éducation continue.

D'une manière générale, la socialisation améliore les chances de succès et de rétention du nouveau formateur dans l'organisation. Concernant l'École, cette démarche nous apparaît d'autant plus utile que la majorité des formateurs sont considérés comme des « travailleurs autonomes ».

Un regard sur la démarche de l'ENAP

La démarche d'accueil…

L'accueil des nouveaux formateurs peut consister soit à simplement remplir des formalités administratives et à conduire le formateur dans son lieu de travail, soit à mettre en place une démarche et à utiliser toute une série de moyens destinés à favoriser une meilleure intégration. C'est la deuxième option que nous avons choisie.

La finalité visée par notre démarche : un rapport gagnant/gagnant !

Il est de notre responsabilité d'École de fournir à nos formateurs toute l'information, les moyens et la marge de manœuvre nécessaires afin de :

- faciliter leur adaptation aux attentes et aux besoins de nos partenaires publics ;
- transférer des savoirs dans les meilleures conditions possibles ;
- se sentir à l'aise et partie intégrante d'une équipe, et ce, en harmonie avec nos valeurs et notre culture organisationnelle et andragogique.

Il nous apparaît donc primordial que cette démarche s'inscrive dans une logique où chaque acteur concerné est en mesure d'y trouver son compte :

- **les participants** pour la qualité et l'efficacité des enseignements ;
- **les formateurs** pour un environnement de travail (tant pédagogique qu'administratif) enrichissant, valorisant et facilitant ;
- **la direction des services aux organisations** pour des activités offertes aux gestionnaires publics en phase avec les enjeux et les préoccupations exprimées ;
- **l'École** pour la qualité et l'efficience de ses programmes de perfectionnement et de formation continue ;
- et, *al fine*, **le client** pour la réponse adaptée apportée à son besoin, indépendamment de la mécanique pédagogique mise en œuvre pour y parvenir.

Certes, il n'est pas toujours facile de parler andragogie à des experts de contenu car, eux, ils savent ! Mais notre expérience démontre que cela vaut la peine de prendre le temps nécessaire pour expliquer au nouveau venu le contexte de même que les valeurs, fondements, approches et outils sur lesquels s'appuie notre modèle de formation. Et, toutes les fois où nous l'avons fait, les résultats ont été à la hauteur de nos exigences.

La réussite d'une telle démarche repose donc sur la mise en place de certains préalables. Selon nous, trois principales conditions doivent être réunies :

- une volonté et un appui institutionnel fort;
- un groupe ou une unité administrative voué à l'andragogie;
- une implication sans détour des principaux intéressés (nouveaux formateurs, formateurs expérimentés, tuteurs et participants).

Le tableau 4 présente cette démarche qui a été conduite à l'ENAP. On y retrouve chaque phase clairement indiquée avec les contenus des activités principales qui ont été réalisées et les moyens mis de l'avant pour les soutenir. Au bas de chaque phase sont rapportés, en italique, quelques indices de succès qui nous ont permis d'apprécier l'impact ou les effets de nos actions.

Tableau 4

L'expérience du service de Perfectionnement de l'ENAP pour les nouveaux formateurs*

Phases	Contenus	Moyens
ACCUEIL/RÉCEPTION	Séance d'accueil du nouveau formateur avec la remise de la documentation support. Présentation de l'École et présentation du plan stratégique, visite des principaux services et présentation des personnels, repas.	– brochure de l'école, – ententes-cadres et requête, – guide d'accueil du formateur (en cours de préparation).
Indices de succès	– *Niveau de satisfaction du nouveau formateur.*	
INSTRUMENTATION	Réunion de travail d'introduction à la fonction.	**Sur le plan pédagogique:** – gabarits, – plans de cours, – fiches descriptives, – cahier du participant, – fiches d'activités, – questionnaires d'appréciation, – liste des participants, – Powerpoint. **Sur le plan administratif**: – politique des droits d'auteur, – guide de rémunération, – politique de remboursement des frais engagés.

Indices de succès	– *Niveau de qualité pédagogique avec le nouveau formateur (difficultés éventuelles, propositions…).* – *Commentaires des participants.* – *Niveau de souplesse et de facilité dans le traitement administratif du 1er trimestre encadré auprès des services administratifs et financiers (informations manquantes, retards, mécontentements).*

Phases	Contenus	Moyens
ACCOMPAGNEMENT	Stratégie interne : observation et rétroaction pour l'appropriation progressive d'un contenu par un formateur. Animation d'un « blogue des formateurs » (en cours de création).	– Soutien individuel/coaching ; – Tutorat sur les sessions en 4 étapes : 1. 100 % observation, 2. 80 % observation/20 % animation, 3. 20 % observation/80 % animation, 4. 100 % animation.
Indices de succès	– *Progression de la satisfaction des participants et analyse.* – *Demandes de la part de formateurs pour de l'accompagnement.* – *Taux de connexion sur le blogue.* – *Nombre de commentaires et qualité de la participation.*	
DÉVELOPPEMENT	Mise en place et animation d'une communauté de pratiques à partir d'expériences innovantes ou de problématiques générales liées à l'exercice du métier de formateur (p. ex., l'éthique…). Réunion annuelle des formateurs pour l'appropriation des orientations et de la stratégie de l'École.	– Présentation de la programmation annuelle à venir. – Présentation des principaux résultats de la programmation passée. – Ateliers et chantiers de réflexion pédagogique. – Organisation de moment à caractère plus convivial.
Indices de succès	– *Taux de participation.*	
VALORISATION	Mise en place d'outils d'évaluation des résultats et réflexion sur un système de classement (en cours). Recherche d'une organisation administrative la plus efficace possible en vue de faciliter la vie des formateurs.	– Déclinaison des résultats attendus dans le cahier des charges de la session. – Communication sur les résultats atteints. – Système de dépôt direct. – Accès à la bibliothèque. – Soutien individuel. – Secrétariat et logistique.
Indices de succès	– *Rapidité des formalités administratives et financières.* – *Indice de fidélisation.*	

* Ces phases ne se déclinent pas de manière strictement chronologique, mais s'intègrent plutôt à une approche de type organique.

Le processus d'évaluation conduit par l'ENAP…

Si ce texte nous a permis de formaliser notre pensée au regard de notre démarche d'accueil et d'intégration d'un nouveau formateur, il ne nous a pas encore permis de formaliser tout à fait notre processus d'évaluation. Cela, même si nous avons mené différentes actions d'évaluation comme en témoigne le tableau précédent. Il nous reste donc un travail de formalisation et de modélisation à faire.

Le processus que nous décrivons ici se veut simple, pragmatique et totalement intégré à nos pratiques administratives et andragogiques. Malgré tous nos efforts, il demeure imparfait. C'est donc avec toutes les nuances nécessaires que nous proposons les éléments qui suivent, où sont indiqués les moments de la collecte de données (avant, pendant et après la session d'accueil) ainsi que les cibles (participants, clients, institution).

Étape 1 : Collecte de données

	Avant la session	**Pendant la session**	**Après la session**
PARTICIPANTS		– Prise de connaissance du plan de cours (objectifs et programme).	– Questionnaires d'appréciation. – Bilan de session (tour de table).
CLIENTS	– Validation éventuelle du plan de cours.		– Dans certaines sessions sur mesure, participation à l'évaluation finale. – Vérification de l'atteinte des résultats visés et mesure de la satisfaction.
ENAP	– Lecture et vérification des documents et soutiens pédagogiques. – Validation avec le client.		– Analyse et synthèse des questionnaires d'appréciation. – Suivi téléphonique auprès du client pour retour sur l'activité.

Étape 2 : Analyse des informations

À partir des données recueillies, le chargé de projet ou le coordonnateur procède à l'analyse des données. Il relève les points forts et les points faibles. Au besoin, il communique avec le formateur, le client ou des participants afin de préciser ou éclaircir certains points. Il fait ensuite les interventions correctives nécessaires, s'il y a lieu.

Étape 3 : Rétroaction et intégration des résultats dans notre fonctionnement andragogique

Comme nous l'avons écrit précédemment, le chargé de projet ou le coordonnateur apporte les correctifs nécessaires au diagnostic posé à l'étape 2. Dans le cas où le chargé de projet ou le coordonnateur décèle un problème relevant du formateur, il intervient directement à ce niveau. Ces interventions peuvent être d'ordre administratif ou andragogique. Le but étant de s'assurer que l'action du formateur s'inscrit bien dans les valeurs et le modèle pédagogique institutionnel.

Les premiers effets…

En ce qui nous concerne, le manque d'antériorité de l'expérience menée au sein de la Direction des services aux organisations de l'ENAP ne nous permet pas à ce jour de faire état d'une analyse d'impact structurée de nos pratiques. Toutefois, les observations réalisées par le coordonnateur et les chargés de projet de la DSO auprès des nouveaux formateurs ont permis de constater que notre démarche a eu pour effet de diminuer l'incertitude, l'anxiété ainsi que les situations conflictuelles pouvant survenir entre les représentants institutionnels et les formateurs.

Ces observations nous permettent également de constater que l'utilisation, par les formateurs, des divers outils dont le plan de cours, le cahier du participant, le coaching, les réunions d'échanges ou le questionnaire d'appréciation pour ne nommer que ceux-là, est totalement intégrée. Cela même si certains de ces outils sont perfectibles.

Plusieurs commentaires négatifs que nous avions lus dans les questionnaires d'appréciation ont maintenant complètement disparu, notamment en ce qui concerne les cahiers du participant. Force est de constater que les gabarits proposés aux formateurs leur ont permis d'améliorer le matériel de formation, ont neutralisé les critiques adressées aux cahiers remis aux participants. Nous pouvons constater la même chose au sujet du gabarit pour les présentations « Powerpoint ». Toutefois, la lecture des

questionnaires démontre qu'il y a encore du travail à faire concernant les stratégies andragogiques. Mais, globalement, nous sommes dans la bonne direction.

Tableau 5

Des exemples d'impacts

Sur le fonctionnement de l'institution universitaire
– ajout d'une véritable « stratégie ressources humaines » à un projet d'établissement plus global de gestion, d'optimisation et de pérennisation des ressources ;
– dans la déclinaison de ce plan d'action, développement d'un leadership et d'outils de management à caractère participatif incluant, par « contrat pédagogique » ;
– transparence ;
– formateurs fonctionnels plus rapidement et plus grande identification à l'institution ;
– rétention des talents et des compétences ;
– valorisation de l'image de marque, de la compétitivité et la capacité à évoluer dans un environnement à forte concurrence ;
– développement de partenariats ;
– développement de l'autonomie.
Sur l'ensemble des enseignants
– sentiment d'appartenance à une institution, à une équipe ;
– connaissance et identification des valeurs et de la culture institutionnelle ;
– écoute et transparence ;
– motivation en tant qu'acteur du changement ;
– développement de carrière et développement des compétences ;
– valorisation des pratiques et de l'enseignement supérieur…
Sur le fait (la demande) social
– université mieux intégrée dans son milieu ;
– transparence ;
– programmes mieux adaptés et répondant aux besoins ;
– pédagogie interactive, alternative et anticipative ;
– aide à l'amélioration de la qualité de la vie…

L'ensemble de ces constats nous permet donc de connaître les impacts positifs de notre intervention ainsi que les difficultés auxquelles se heurte un formateur. Leur mise en perspective contribue à la définition des modalités d'aide et de soutien à apporter au formateur.

Nous avons imaginé quelques domaines pouvant être inclus dans une démarche d'intégration et de soutien bien pensée de la part de l'équipe pédagogique. Ces domaines ne sont évidemment pas exclusifs, mais nous soulignons ici en **caractère gras** les aspects les plus significatifs sur lesquels nous pouvons observer des effets positifs de notre démarche.

Quelques recommandations en conclusion…

En conclusion, voici quelques recommandations en matière d'accueil, d'intégration et de soutien aux nouveaux formateurs. En premier lieu, notre expérience démontre l'importance sur le plan institutionnel de mettre en place une démarche qui soit :

- structurée ;
- portée par une équipe préoccupée d'andragogie ;
- tenant compte du contexte, des attentes et des besoins organisationnels, des formateurs et des participants ;
- soutenue et permettant ainsi de développer et de proposer aux formateurs des outils structurants qui leur permettent de réaliser des interventions de qualité ;
- reconnue dans et hors les murs de l'institution.

Afin de consolider les activités sur le terrain et d'assurer la pérennité des actions d'accueil et de formation, il est également important de mettre en place une démarche d'évaluation qui soit :

- reliée aux objectifs visés ;
- ponctuelle à des moments clés ;
- régulière et continue ;
- puisant ses données à des sources diversifiées ;
- bien structurée ;
- prise en main par une équipe responsable ;
- utilisée systématiquement à des fins d'amélioration de l'action.

CHAPITRE

11

LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Mariette Lessard
Formatrice à la TELUQ

En introduction du rapport de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités tenue en 2004, on peut lire ceci :

> **Les universités québécoises évoluent dans un environnement ouvert, marqué par le développement accéléré des savoirs et une concurrence accrue pour les talents et les ressources. Elles font face à des défis majeurs : mondialisation, concurrence, internationalisation, excellence. Dans un environnement socioéconomique en mutation, les universités ont à répondre à des attentes multiples sur la production, la transmission et le transfert des connaissances. Elles doivent à la fois former une main-d'œuvre qualifiée dans des domaines variés, offrir un lieu propice à la recherche et à la création […] (14)[1].**

Voilà qui décrit bien les défis que les universités devront relever.

1. Les chiffres entre parenthèses font référence aux ouvrages rapportés dans la bibliographie à la fin du chapitre.

Dans la mesure où la prospérité d'un pays repose en grande partie sur une économie basée sur le savoir et les connaissances, le rôle et la mission des universités prennent toute leur importance : elles ont la responsabilité de la production et de la transmission de ces connaissances. Les universités doivent former une main-d'œuvre qualifiée qui saura faire évoluer l'économie liée au savoir. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant de constater que l'on parle de plus en plus de l'excellence en enseignement supérieur et de valorisation de l'enseignement universitaire. Les pressions qui militent en faveur de la recherche de l'excellence en enseignement supérieur sont nombreuses et variées : force est de constater que le public s'intéresse de plus en plus à la façon dont ses taxes sont dépensées et, pour les étudiants qui paient des frais de scolarité, la qualité de l'enseignement est un sujet important. Un consensus se dégage : politiciens, étudiants, citoyens et employeurs veulent une formation de qualité.

En écho à cette exigence, on constate que, dans la course aux clientèles, les universités font toujours référence à l'excellence de l'enseignement offert. On peut cependant se questionner sur la situation réelle de la qualité de l'enseignement prodigué aux étudiants de premier cycle. Comment les universités s'assurent-elles de la qualité de l'enseignement ? Quels sont les moyens mis de l'avant pour promouvoir et améliorer la qualité de l'enseignement ?

Une facette importante du problème réside dans la description même de la tâche des professeurs qui, dans le cadre de leurs activités professionnelles, doivent combler trois volets : la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. En dépit du discours officiel, on constate encore que l'attribution des promotions, des permanences et des récompenses aux professeurs demeurent intimement liées à la recherche et au nombre de publications à leur actif, alors que les tâches reliées à la portion enseignement sont très peu prises en considération. Conséquemment, le professeur qui passe trop de temps auprès des étudiants est souvent pénalisé et, dans le cas contraire, ce sont les étudiants qui sont les grands perdants.

L'ensemble des pressions exercées sur le milieu universitaire, notamment par les restrictions budgétaires, les changements technologiques et l'augmentation de la compétitivité internationale sont autant d'éléments qui incitent de nombreuses universités à évaluer et à restructurer la double responsabilité qui leur incombe : l'enseignement et la recherche. Voilà pourquoi on parle de plus en plus de **valoriser** l'enseignement. Mais, pour atteindre cet objectif, un nouvel équilibre doit apparaître entre les volets enseignement et recherche qui forment l'essentiel des tâches dont les professeurs doivent s'acquitter. Il est impératif pour les institutions

d'enseignement de mettre sur pied une structure de reconnaissance et des incitatifs qui encourageront les professeurs à s'impliquer dans les activités liées à l'enseignement.

Un mouvement irréversible

Bien que le terme « valorisation » prenne de plus en plus de place dans le vocabulaire universitaire, les premiers balbutiements du mouvement de valorisation de l'enseignement universitaire ne sont pas récents. Au Québec, la Commission Dion a sans doute été la première à rapporter le mécontentement grandissant des étudiants qui se disaient insatisfaits « quant aux relations avec les professeurs, quant aux méthodes d'enseignement, à l'absence de pédagogie appropriée et de continuité entre les cours » (10). Dans la foulée de la Commission Dion, le Service de pédagogie universitaire (SPU) de l'Université Laval publiait en 1979 un rapport intitulé *Divers moyens de valorisation des professeurs reconnus pour la qualité de leur enseignement,* dans lequel le problème était posé en ces termes :

> Par le passé, la recherche a toujours été le secteur favorisé dans nos universités. Étant considéré comme la vocation première de ces institutions, on essayait par tous les moyens d'en promouvoir le développement et quelquefois au détriment de l'enseignement puisque la recherche était souvent le seul facteur évalué lors de l'attribution des promotions et des récompenses. […] Depuis une dizaine d'années cependant, on constate un revirement de la situation […] Les administrateurs font donc face à un problème fondamental puisqu'il leur faut trouver une façon d'impliquer et de motiver les professeurs s'ils veulent que l'enseignement évolue et s'améliore […] (10).

À partir d'une recension des écrits, ce rapport établissait une liste des pratiques utilisées dans différentes institutions pour favoriser un enseignement de qualité. Comme, à l'époque, ce sujet ne représentait pas encore une préoccupation pour les universités canadiennes, les études disponibles étaient en grande majorité américaines. Mais la situation a rapidement évolué.

En 1987, Boulet *et al.* (dans Hébert, 2003) ont à leur tour examiné l'état de la situation des services de pédagogie qui existaient dans les universités québécoises en 1986. En 1991, Smith (dans Hébert, 2003) présentait, devant la Commission d'enquête royale sur l'enseignement universitaire au Canada, un rapport dans lequel il soulignait l'importance de revaloriser l'enseignement universitaire en général. Dans ce rapport, Smith s'inquiétait

de la tendance observée aux États-Unis où la quantité de publications de recherche est plus importante pour la carrière des professeurs que la qualité de l'enseignement.

Ces diverses étude constituent des indices évidents d'une préoccupation partagée par plusieurs milieux universitaires pour la place que l'enseignement doit occuper et pour sa valorisation systématique.

Dans le texte qui suit, après quelques définitions du concept de *valorisation de l'enseignement*, nous présentons des moyens concrets basés sur la description des habiletés nécessaires dans l'enseignement pour parvenir à l'excellence, et nous examinons les deux volets indispensables à la mise en place d'une réelle valorisation de l'enseignement dans les universités. Nous proposons ensuite une synthèse de la réalité de quelques universités québécoises relativement à la situation de la valorisation, ce qui permet de constater l'avance de certaines institutions dans ce domaine par rapport à d'autres. Enfin, juste avant la conclusion, le projet articulé du CEFRES est décrit comme une perspective que les universités du réseau de l'Université du Québec et d'ailleurs peuvent emprunter.

La valorisation de l'enseignement : quelques définitions

Dans la mesure où le terme *valorisation* se veut un processus qui implique des actions concrètes visant l'excellence de l'enseignement, les écrits spécialisés ne donnent aucune définition opérationnelle de ce concept. Comme en font foi les quelques définitions qui suivent, dans les faits, on définit ce concept à travers les actions, incitatifs et moyens associés à la valorisation dont découle une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Dans son mémoire de maîtrise intitulé *Description et évolution du processus de valorisation de l'enseignement universitaire en termes d'activités de soutien à l'enseignement et en termes de reconnaissance de l'importance de l'enseignement dans les universités québécoises entre 1986 et 2000*, Dominic Hébert définit le terme de valorisation de la façon suivante : « Dans le contexte de cette recherche, le processus de valorisation est défini comme un processus à deux dimensions : la première réfère aux activités de soutien pédagogique offertes aux professeurs (aspect statique) et la deuxième réfère à la reconnaissance de l'importance de l'enseignement universitaire (aspect dynamique) » (6).

L'École polytechnique de l'Université de Montréal associe le concept de valorisation à un processus « dont la raison d'être est l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants par l'intermédiaire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement » (3).

Pour l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACESI), valoriser l'enseignement, c'est rechercher l'excellence dans ce domaine. En recherche, l'excellence vise à perfectionner les connaissances existantes et à en produire de nouvelles. En enseignement, l'excellence touche les aptitudes d'une personne à faciliter le transfert des connaissances liées à un domaine. L'excellence vise à combler « le fossé entre la compréhension du professeur et l'apprentissage de l'étudiant » (16). Selon les porte-parole de cette association, l'excellence en enseignement peut se manifester de différentes façons dont l'élaboration de méthodes pédagogiques et de méthodes d'évaluation novatrices, l'élaboration de programmes, l'évaluation des résultats d'apprentissage, etc.

> On peut trouver des preuves d'excellence dans les portfolios d'enseignement, l'élaboration de curriculums, les présentations et les publications liées aux méthodes pédagogiques ou aux résultats d'apprentissage et ayant été évaluées par les pairs, l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage, l'élaboration ou la mise à l'essai de modèles didactiques ; l'agrément ou d'autres études externes exhaustives ; les manuels publiés ; la conception d'études sur les résultats ou de programmes d'évaluation ; les présentations liées à l'enseignement ou à l'apprentissage (16).

Comme on peut le constater à la lecture de ces définitions, la valorisation de l'enseignement appelle des changements dans la façon de dispenser l'enseignement. Comme nous le verrons dans la section qui suit, les actions qui devront être prises en ce sens se situent à deux niveaux : le premier touche la reconnaissance institutionnelle et le second comprend les activités de soutien. Cependant, il ne faut pas oublier que ces deux dimensions impliquent des actions concrètes qui ne peuvent être réalisées sans une planification et un changement de mentalité ou de culture de la part des institutions.

La valorisation de l'enseignement : des moyens concrets

Dans la mesure où toute activité de valorisation, qu'il s'agisse de reconnaissance institutionnelle ou d'activités de soutien, impliquera une action qui aura des incidences sur l'une ou plusieurs des différentes tâches des professeurs, il apparaît essentiel d'identifier les différentes compétences exigées des professeurs dans un contexte de communication pédagogique universitaire. À cet égard, le document intitulé *Faculty Role : Teaching* (17) propose un tableau des habiletés et compétences qu'un professeur doit maîtriser dans le cadre de son travail.

Les habiletés essentielles en enseignement

À la lecture de ce tableau, on constate que ces habiletés sont divisées en deux groupes : les habiletés de base et les habiletés dites « métaprofessionnelles ». La distinction entre ces deux types de compétences est essentielle puisqu'elle nous permet de bien définir les champs d'intervention possibles dans le cadre d'un programme de valorisation de l'enseignement.

Les « habiletés de base requises par la profession » sont celles qui sont associées à un domaine et au contenu qui s'y rattache. On parle ici des connaissances et des compétences liées à une discipline et qui sont acquises par des études avancées et par l'expérience. Ce volet couvre aussi les habiletés cliniques, habiletés nécessaires pour le transfert de l'expertise de contenu et les techniques de recherche (habiletés pour l'acquisition et la construction de connaissances nouvelles). Les habiletés de base sont donc celles qui, historiquement, ont toujours présidé au choix d'un candidat par les membres d'un jury de sélection pour un poste de professeur : on cherche à recruter « le » spécialiste du domaine. Celui qui est non seulement connu comme étant l'expert dans son domaine, mais aussi « reconnu » comme tel.

En outre, les « habiletés métaprofessionnelles » englobent une série d'habiletés et de compétences qui se rapportent particulièrement à l'enseignement, à la pédagogie et à la communication des connaissances. Ces habiletés se rapportent aux aptitudes d'une personne à faciliter le transfert des connaissances liées à un domaine. En se rapportant à la définition proposée par l'ACESI, on constate qu'il s'agit des habiletés essentielles pour combler « le fossé entre la compréhension du professeur et l'apprentissage de l'étudiant ». Il s'agit des habiletés sur lesquelles les universités doivent miser dans un contexte de valorisation de l'enseignement. Parmi ces habiletés mentionnées par Arreola (2005), on compte les suivantes :

- la conception d'un cours : habileté à structurer un cours de façon à faciliter l'apprentissage. Cette fonction exige, entre autres, des compétences pour l'analyse de la tâche et des connaissances de la psychologie de l'apprentissage ;
- l'interaction pédagogique : ensemble d'habiletés permettant d'exploiter de façon efficace différentes stratégies pédagogiques qui faciliteront l'apprentissage de l'étudiant ;
- l'évaluation : habiletés permettant de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages des étudiants (examen, questionnaires, travaux notés, etc.) ;

- la gestion de cours : habiletés organisationnelles permettant d'organiser efficacement le déroulement d'un cours (classer le matériel de laboratoire, prévoir la présence d'assistants, etc.);
- l'épistémologie : connaissance des origines, de la nature et des limites des connaissances d'un domaine;
- la théorie de l'apprentissage : connaissances des différents modèles expliquant les processus d'apprentissage. La connaissance de ces modèles pourra influencer la conception et le déroulement d'un cours. De même, la connaissance des différents profils d'apprentissage des apprenants pourra guider la présentation de certains contenus;
- les technologies de l'information : habiletés associées à l'utilisation pédagogique de la technologie. Une bonne maîtrise des outils technologiques orientera la façon de créer, d'emmagasiner, d'échanger et d'utiliser l'information sous différentes formes;
- les habiletés à la rédaction : habiletés permettant d'énoncer et de structurer de façon pédagogique, c'est-à-dire en respectant le niveau de compréhension et les expériences passées, les contenus à partager avec une clientèle cible;
- le design graphique : capacité de combiner de façon congruente des textes et des éléments graphiques pour produire un outil de communication visuelle efficace et efficient;
- les habiletés pour les présentations publiques : capacités à s'exprimer oralement dans un cadre formel avec un groupe en vue de transmettre de l'information ou de défendre un point de vue;
- les styles de communication : maîtriser différents styles de communication dans le but de choisir une stratégie de communication efficace dans un contexte donné;
- la gestion des conflits : régler de façon juste et efficace une situation problématique pouvant nuire à la communication;
- la gestion du personnel : habileté à communiquer efficacement avec des équipes de travail;
- etc.

Bref, les habiletés de base se rattachent à la discipline en termes de connaissances et de maîtrise de contenu. Ces habiletés sont acquises dans le cadre d'une formation dans un domaine spécialisé et sont généralement reconnues dans les activités de recherche et dans les communications. Les habiletés métaprofessionnelles sont liées aux qualités de communicateur, de pédagogue et aux aptitudes du professeur à partager ses connaissances avec les étudiants. Il s'agit d'habiletés qui, sauf en éducation, ne sont pas enseignées dans le cadre d'une formation dans un domaine spécialisé.

Ainsi, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, dans un contexte de *valorisation de l'enseignement*, deux volets d'intervention s'offrent aux institutions : d'une part, prendre des actions pour favoriser la reconnaissance de l'importance de l'enseignement universitaire et, d'autre part, mettre de l'avant des moyens concrets d'appui pour aider les professeurs à améliorer leur enseignement.

Deux volets d'intervention dans les universités

De tous les documents consultés (de 1979 à 2005), une constante se dégage : les universités ne valorisent pas suffisamment le volet enseignement dans la tâche de leurs professeurs. Il est, de toute évidence, inutile pour les institutions de réclamer une amélioration de l'enseignement si des mesures concrètes ne sont par mises de l'avant pour reconnaître et récompenser les efforts exigés des enseignants pour atteindre cet objectif. Tant que les incitatifs à la recherche seront supérieurs à ceux offerts pour l'enseignement, les professeurs investiront en recherche au détriment de l'enseignement. Deux types d'incitatifs sont à la disposition des institutions : la reconnaissance institutionnelle et les activités de soutien à l'enseignement.

La reconnaissance institutionnelle

Le premier incitatif, qui est sans doute le plus concret, soit la reconnaissance institutionnelle, est associé à la valeur accordée à la fonction *enseignement* dans les dossiers pour l'obtention d'une promotion ou d'une permanence. Le pourcentage accordé à la prestation en enseignement constitue assurément le moyen le plus tangible de traduire la volonté institutionnelle de donner à l'enseignement la place qui lui revient. Ainsi, dans l'enquête menée en 2000 par Dominic Hébert, on relève que l'Université Laval déclarait accorder 10 % pour la prestation en enseignement dans les demandes de promotion alors que l'Université de Montréal déclarait accorder, selon les départements, entre 35 % et 50 %.

Les deux autres moyens le plus fréquemment mentionnés dans les écrits scientifiques touchent les prix d'excellence et les congés de perfectionnement. Les prix d'excellence sont décernés aux meilleurs enseignants. On peut cependant se questionner sur l'efficience de ce moyen qu'on a parfois tendance à comparer à un concours de popularité et qui se limite à mettre en évidence les efforts de quelques professeurs, mais sans modifier les mentalités en profondeur. En consultant le site institutionnel de l'Université Laval, on s'aperçoit que ces doutes sont partagés.

> […] Dans le cadre de la valorisation, certaines facultés et associations étudiantes honorent des professeurs et des chargés de cours ; à l'échelle universitaire, le réseau de valorisation de l'enseignement décerne un prix annuel d'excellence en enseignement. Un seul prix ? N'y aurait-il qu'un seul professeur par an qui mérite officiellement l'estime de toute la communauté universitaire pour sa compétence en enseignement ? Les organismes de recherche financent des centaines de professeurs en fonction de leur compétence dans le domaine de la recherche. Pourquoi l'Université Laval n'en ferait pas autant pour souligner les qualités pédagogiques de ses professeurs ? Les titres de professeur et d'enseignant ne sont-ils pas à valoriser davantage ? Ne serait-ce pas là une des clés de leur motivation ? (20)

Malgré les doutes qu'on peut nourrir à l'égard de ce moyen de valorisation, il nous faut souligner que certaines universités qui favorisent ce mécanisme ont mis de l'avant un processus d'évaluation assez complexe qui exige la participation des étudiants et de différentes instances administratives. Les congés de perfectionnement exigent un processus électif similaire ; le professeur méritant se voit accorder un congé au cours duquel il peut aller se perfectionner en pédagogie.

Le soutien à l'enseignement

Le deuxième incitatif, soit le « soutien à l'enseignement », touche un tout autre aspect et comporte diverses activités de perfectionnement en enseignement.

Le fait d'être une sommité dans un domaine ne garantit en rien que la personne maîtrise aussi la capacité de partager et de communiquer les connaissances qui s'y rattachent. Dans le cadre d'un programme de *valorisation de l'enseignement,* les actions de type *soutien à l'enseignement* (aussi appelé « soutien à l'enseignement » dans un sens plus technique) concerneront les aspects liés aux qualités de communicateur et de pédagogue du professeur. L'intervention aura trait aux habiletés « métaprofessionnelles ».

D'entrée de jeu, nous tenons à préciser que le leadership des activités de soutien à l'enseignement est, en règle générale, assuré par les services de pédagogie ou par un centre de formation ou par un organisme similaire. Comme il s'agit de dispenser des formations sur la communication pédagogique, ces entités sont les mieux placées pour planifier et donner ces formations qui peuvent prendre différentes formes.

- Les formations en face à face : elles visent à susciter des échanges directs dans le cadre d'activités pédagogiques offertes aux professeurs : ateliers de formation ou de perfectionnement, séminaires, colloques, etc. Ces formations explorent différentes méthodes ou techniques

d'enseignement et introduisent de nouvelles connaissances dans un champ en pédagogie universitaire. Les calendriers indiquant les dates et les sujets qui seront couverts doivent être disponibles le plus rapidement possible en début de session.

- Les publications : documents de base touchant divers aspects de la pédagogie. Ces documents sont distribués aux enseignants qui peuvent y trouver des moyens concrets pour résoudre certaines difficultés (un plan de cours, l'animation de grands groupes, etc.).
- L'assistance pédagogique : il s'agit d'un encadrement personnalisé offert par un service de pédagogie universitaire. Cet encadrement peut viser à aider un professeur dans les constructions de tests, dans la formation à l'utilisation d'un nouvel outil technologique, etc.
- L'évaluation périodique des enseignants permet à la personne évaluée de connaître rapidement ses points forts et ses points faibles et demeure ainsi de type formatif. Ces évaluations peuvent être faites par un observateur invité en classe pour observer et commenter. Un enregistrement magnétoscopique peut aussi être très formateur pour le professeur évalué. Une évaluation par les étudiants est souvent très éclairante, même si le jugement des étudiants risque d'être partial.

Un enseignement de qualité exige soutien et encouragements. L'encadrement d'un nouveau professeur par un collègue d'expérience constitue aussi une forme d'aide pédagogique fort appréciée. On constate aussi que nombreux sont les professeurs qui reproduisent dans leur cours le comportement d'un enseignant qu'ils ont eu dans le passé sans se demander si les méthodes pédagogiques correspondent à la clientèle et au domaine d'étude. Toutes les activités de soutien visent donc une amélioration de chacune des habiletés métaprofessionnelles. Mais l'amélioration de ces compétences ne se fait pas sans efforts et ces efforts doivent être reconnus officiellement par les institutions.

Quelques expériences québécoises

Nous avons consulté de nombreux documents et les sites institutionnels de plusieurs universités pour analyser le contenu se rapportant à l'enseignement, à la valorisation de l'enseignement et au soutien pédagogique offert aux professeurs. Comme on peut le voir dans les pages qui suivent, la situation est loin d'être homogène d'une institution à l'autre.

Dans les faits, on remarque que la grande majorité des universités offre un service de pédagogie universitaire ou qu'un autre organisme joue le même rôle. D'une institution à l'autre, on note que les ressources humaines et financières allouées à ce service sont très variables.

Dans sa recherche effectuée en 2000, Dominic Hébert (6) relève que sept des dix universités ayant répondu à un questionnaire affirmaient proposer un encadrement pour les professeurs et les chargés de cours sous forme de services de consultation et de parrainage. De plus, la plupart de universités proposaient des publications consacrées à la pédagogie.

Lors de cette enquête, les 10 universités répondantes « reconnaissaient sous une forme ou sous une autre l'activité d'enseignement comme étant une composante importante de l'ensemble de la tâche du professeur d'université. […] Quant à savoir si, en 2000, les universités reconnaissaient l'importance de l'enseignement universitaire au moyen d'une valeur pondérée accordée à la prestation en enseignement dans le cadre des demandes de promotion des professeurs, neuf universités ont répondu dans l'affirmative » (6). La plupart disaient attribuer des prix d'excellence et des subventions de développement à l'innovation pédagogique, et certaines proposaient même des congés de perfectionnement en vue d'améliorer l'enseignement.

Avant d'étudier plus en détail la situation de certaines institutions, nous tenons à citer une observation tirée de la recherche effectuée par Dominic Hébert en 2000 au regard de la reconnaissance de l'enseignement universitaire.

> On constate également une tendance évolutive certaine des universités au regard de la valorisation de l'enseignement universitaire En effet, des six universités impliquées, quatre […] offraient en 2000 un prix d'excellence en enseignement; toutes, à l'exception de Bishop, offraient des subventions ou des fonds quelconques pour le développement et l'innovation pédagogique; quatre […] des dites universités accordaient une pondération de 40 % ou plus à la tâche enseignement à titre de critère dans le cadre des demandes de promotion (6).

On peut donc observer une importante évolution de la situation entre 1986 et 2000 et tout laisse croire que la tendance en faveur de la valorisation de l'enseignement s'est maintenue. La consultation de quelques sites institutionnels confirme cette observation.

L'Université Laval

Nous en avons déjà fait mention, l'intérêt que porte l'Université Laval à l'amélioration et la valorisation de la qualité de l'enseignement n'est pas récent et s'affiche à divers paliers. En 1996, l'Université Laval, qui dispose depuis de nombreuses années d'une structure administrative vouée à la pédagogie, annonce l'ouverture de son Réseau de valorisation de l'enseignement (voir le chapitre 8 du présent ouvrage). Il s'agit

d'une structure qui entend susciter chez les professeurs, les chargés de cours et les responsables de formation pratique un intérêt pour la qualité de l'enseignement.

Cette volonté de valoriser l'enseignement se voit confirmée en 1997 avec l'adoption, par le Conseil universitaire, de la politique intitulée *Politique d'encadrement de l'évaluation des activités d'enseignement par les étudiants aux trois cycles*. Ce document affiche clairement la volonté des administrateurs d'encadrer le processus d'évaluation de l'enseignement par les étudiants des trois cycles.

Le Réseau de valorisation de l'enseignement propose différents services à la communauté universitaire. Certains de ces services s'adressent particulièrement aux enseignants, d'autres s'adressent aux facultés et un programme d'appui formel au développement pédagogique est prévu. Par ailleurs, on peut aussi constater que le RVE est responsable du soutien administratif du système d'évaluation de l'enseignement. De plus, le Réseau de valorisation de l'enseignement a aussi un volet visant la reconnaissance en enseignement.

Puisque la description des réalisations du RVE de l'Université Laval est rapportée dans le chapitre 8, nous ne nous y attarderons pas davantage sinon pour souligner que le nom même qui a été choisi pour le Centre de soutien pédagogique dénote en soi l'orientation qui a été prise. On parle ici de « réseau » et de « valorisation » où les actions sont en cohérence avec l'affiche.

L'Université de Montréal

En consultant le site de l'Université de Montréal, on peut y lire que « en lien avec son mandat, le CEFES appuie l'ensemble du personnel engagé dans l'enseignement de l'UDM, en particulier les professeurs, les chargés de cours et les auxiliaires d'enseignement, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement ». Voici trois des objectifs qu'on y trouve :

- concevoir et organiser des ateliers de formation ;
- offrir des consultations individuelles et auprès des unités ;
- favoriser des échanges et la réflexion sur la pédagogie (18).

On peut aussi remarquer que le CEFES propose depuis trois ans le programme *Initiation aux dynamiques de l'enseignement.* Destiné aux nouveaux professeurs et aux chargés de cours, ce programme est conçu pour favoriser le développement de compétences en pédagogie universitaire.

Ce programme vise à permettre aux participants de :

- s'initier aux meilleures pratiques pédagogiques en milieu universitaire ;
- se familiariser avec l'environnement de travail de l'Université de Montréal ;
- s'approprier les différentes facettes de leur rôle d'enseignant.

Le site présente une brève description du contenu des programmes proposés de même qu'un calendrier des formations qui se tiennent dans les mois à venir.

En outre, des fonds sont alloués pour favoriser le développement pédagogique, l'amélioration de la qualité de la formation et des programmes aux trois cycles et la valorisation de l'enseignement.

Enfin, chaque année, l'Université décerne quatre prix de 10 000 $ pour souligner l'importance de l'enseignement et pour reconnaître des apports exceptionnels de professeurs. Les prix sont attribués sur recommandation d'un comité qui examine la compétence et la maîtrise de la matière, et le recours à des innovations pédagogiques.

L'École polytechnique

De son côté, l'École polytechnique a mis sur pied son propre service de pédagogie, le Bureau d'appui pédagogique « dont la principale mission est d'appuyer le personnel enseignant pour l'amélioration de la pédagogie » (3).

La politique proposée par l'École polytechnique vise à établir les principes reconnus au regard de l'évaluation, l'amélioration et la valorisation de l'enseignement. Ce processus vise « l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants par l'intermédiaire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement ».

Avec son programme d'évaluation de l'enseignement, la Polytechnique poursuit différents buts.

1. *Évaluation à des fins formatives*

   Politique élaborée en priorité à des fins formatives. Avec l'évaluation de l'enseignement, le professeur reçoit un diagnostic sur la qualité de son travail dans un cours. Il peut alors mettre sur pied les activités nécessaires à l'amélioration de son enseignement. Il peut recevoir de l'aide pour cela.

Les comités de programme peuvent obtenir un portrait d'ensemble de la qualité des enseignements dispensés dans leur programme.

2. *Valorisation et reconnaissance de la fonction enseignement*

   L'École reconnaît l'excellence des enseignements et veut continuer à valoriser et à promouvoir les initiatives de son personnel.

3. *Évaluation à des fins administratives*

   Il s'agit d'une évaluation à des fins administratives dans le cas d'un professeur qui demande une promotion, une permanence ou un renouvellement de contrat. La prise en compte des résultats d'évaluation est une façon de reconnaître la qualité des activités d'enseignement d'un candidat.

En somme, la Polytechnique affiche un processus d'évaluation des enseignements très structuré.

Une vision prospective de la valorisation de l'enseignement universitaire

L'équipe à la tête du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES) de l'UQAM a conçu en 2004, dans une perspective idéale, un plan de valorisation de l'enseignement à l'intention de l'ensemble des constituantes du réseau de l'Université du Québec. Ce document de travail, enrichi de l'apport des membres de la Table de concertation en pédagogie universitaire de l'Université du Québec, est intitulé *Valorisation de l'enseignement dans les universités du réseau de l'UQ.* Sa lecture permet de relever des éléments très novateurs et l'ébauche d'un plan d'intervention systématique qui propose des actions particulières en fonction de l'expérience en enseignement de la clientèle visée : étudiants au doctorat, nouveaux professeurs, professeurs d'expérience. Il s'agit d'un véritable plan de valorisation de l'enseignement et de recherche de l'excellence, plan qui vise à inspirer les administrations de nos universités. Dans ce plan, nous avons ajouté, en italique, quelques idées inspirées du *Scholarship of teaching and learning* (SOTL – voir le chapitre 2 sur les formations à l'enseignement). Voici donc les principaux éléments de ce plan de valorisation.

Les étudiants des doctorats

Comme ces étudiants sont potentiellement de futurs enseignants, on propose d'inclure une formation de base minimale à leur intention. Il s'agit d'un aspect très novateur : les étudiants au doctorat se voient offrir un cours de pédagogie universitaire (DID9650). Bien que, dans l'immédiat, le cours soit non obligatoire, on vise ultimement à intégrer au moins un cours de ce type dans tous les programmes de 3e cycle et, idéalement, à le rendre obligatoire.

Les nouveaux professeurs : ajouter des critères à l'embauche

L'équipe du CEFRES propose des modifications importantes aux critères d'embauche des nouveaux professeurs.

- Considérer, dans les critères d'embauche, les compétences en enseignement du candidat. On suggère d'accorder à ce critère un seuil minimal obligatoire pour tous.
- Proposer aux comités de sélection l'utilisation d'une grille critériée d'évaluation des compétences en enseignement.
- Accorder la priorité d'embauche aux candidats qui ont enseigné avec succès ou qui ont une formation minimale en enseignement.

La mise en application de ces critères amènerait les comités de sélection à accorder la parité tant aux compétences liées à l'enseignement qu'à celles liées à la recherche.

Les nouveaux professeurs : adopter des mesures de valorisation de leur tâche d'enseignement

Le CEFRES propose aussi un plan d'intervention structuré sur trois années pour assurer la valorisation de l'enseignement auprès des nouveaux enseignants (et chargés de cours ?). Ce qui est en italique a été ajouté en fonction de la perspective du SOTL.

Première année

- Offrir un soutien individualisé au professeur au regard de ses enseignements.
- Proposer une formation initiale de deux à trois jours et sanctionner officiellement cette formation.

- Offrir des primes (bourses ou points bonis au dossier de promotion, etc.), pouvant aller jusqu'à des dégrèvements, à ceux qui se perfectionnent en enseignement universitaire.
- À valeur égale, accorder la priorité aux nouveaux professeurs qui attestent d'une formation à l'enseignement en cours d'année.
- Proposer aux nouveaux professeurs un modèle d'élaboration d'un portfolio professionnel.
- *Intégrer ces professeurs dans une recherche-action de groupe en vue de développer leur expertise de praticien réflexif.*

Deuxième année

- Inciter au suivi d'au moins un atelier pédagogique par trimestre (deux trimestres) en offrant un soutien personnalisé pour l'élaboration d'un projet de recherche.
- Sanctionner officiellement ces ateliers pour ajouter au portfolio professionnel.
- *Soutenir ces professeurs pour une publication de leur recherche sur l'enseignement.*

Troisième année

- Inciter au suivi d'au moins un atelier pédagogique par trimestre (deux trimestres) en offrant un soutien personnalisé pour l'élaboration d'un projet de recherche.
- Accorder une année en prime pour l'obtention de la permanence, selon la qualité du portfolio d'enseignement.
- *Soutenir ces professeurs pour une publication de leur recherche sur l'enseignement.*
- *Organiser un colloque regroupant leurs présentations de résultats de recherches.*
- *Les aider à planifier d'autres démarches de recherche-action pour la suite.*

Soutien à l'enseignement des professeurs en exercice

Le CEFRES propose aussi un plan de valorisation de l'enseignement pour les professeurs déjà en exercice.

- Instaurer un système de reconnaissance des activités de perfectionnement suivies, comme il en existe dans les ordres professionnels, et l'inscrire dans le document des politiques institutionnelles liées à la formation.

- Assurer une programmation de la formation selon la perspective du développement professionnel vu sous l'angle non seulement pédagogique, mais aussi du développement du leadership et de l'intégration organisationnelle (gestion d'équipes de recherche et partenariat, vulgarisation scientifique, mentorat, enseignement à distance, etc.)
- Publiciser les ateliers pédagogiques auprès des professeurs et chargés de cours.
- Assurer un suivi aux ateliers pédagogiques auprès des participants (par courriel, pour vérifier les applications, aider à résoudre les difficultés, répondre aux questions, etc.).
- Créer et maintenir un lien avec les départements pour prévoir et répondre aux demandes concernant les enseignements (soutien individuel, formation ciblée, etc.).
- Selon les demandes des départements, assurer un suivi par un soutien pédagogique à la suite des évaluations des enseignements.
- Susciter l'organisation et l'animation de comités pédagogiques dans chaque département.
- Embaucher un spécialiste des questions d'enseignement pour soutenir les professeurs au besoin.
- *Intégrer des professeurs d'expérience dans les équipes de recherche-action sur l'enseignement, équipes principalement composées de professeurs débutants.*
- *Proposer à ces professeurs volontaires de jouer le rôle de mentors.*

Reconnaissance des activités des formateurs en enseignement

Le CEFRES vise à mettre sur pied un programme de formation mettant à contribution les spécialistes d'un domaine. Pour faciliter la mise sur pied d'un tel projet, on propose ce qui suit.

- Offrir un dégrèvement aux professeurs ou chargés de cours qui donnent des formations équivalant à trois crédits d'enseignement (environ quinze jours).
- Constituer un fonds spécial pour rémunérer les formateurs.
- Offrir une reconnaissance spéciale aux formateurs réguliers (prix spécial, article dans un journal institutionnel, etc.).
- Accorder à une entité institutionnelle la responsabilité d'organiser à l'avance les activités annuelles de formation et d'engager les formateurs identifiés pour chacune des institutions.

- Faciliter, par un soutien à la recherche et à la rédaction, le travail des professeurs intéressés à la publication d'un ouvrage sur la pédagogie et les innovations dans l'enseignement supérieur. *Perspective SOTL*.

Comme on peut s'en rendre compte, le programme proposé par le CEFRES est assez ambitieux, mais pas irréalisable, et touche tant l'administration que les syndicats et les enseignants à tous les stades de leur carrière. De tous les documents consultés, il s'agit sans doute de celui qui a la plus grande envergure et qui se veut le plus proactif.

Conclusion

Force est de constater que l'exigence de la qualité de l'enseignement est maintenant une tendance lourde dans le monde universitaire. La brève recension d'écrits qui a été complétée dans le cadre de ce texte nous permet de constater qu'en 1979, le concept de valorisation de l'enseignement était à peu près absent de l'horizon universitaire québécois. Dans la recherche de Dominic Hébert, on constate que, sept ans plus tard, en 1986, ce concept avait déjà fait son chemin dans plusieurs institutions. En 2000, la valorisation de l'enseignement était devenue une préoccupation pour plusieurs institutions. Aujourd'hui, cette réalité a rattrapé toutes les institutions, mais, de l'une à l'autre, il faut cependant admettre que les effort mis de l'avant sont très variés. Certaines ont déjà des programmes de formation structurés alors que d'autres en sont encore à l'analyse de la situation. Mais toutes sont conscientes qu'il faut aller dans cette direction.

Certains constats peuvent cependant être généralisés :

- les universités sont à la recherche des plus grands spécialistes disciplinaires, mais ces derniers n'ont généralement aucune compétence dans la communication pédagogique ;
- pour motiver les professeurs à investir dans l'enseignement, les institutions doivent accorder aux efforts exigés dans ce domaine autant de reconnaissance que pour la recherche ;
- les enseignants maîtrisent les habiletés de base reliées aux connaissances de leur domaine d'expertise, mais la grande majorité maîtrise peu, sinon pas du tout, les habiletés métaprofessionnelles qui se rattachent à la communication et à la pédagogie ;
- le maintien d'un service consacré uniquement à la pédagogie universitaire est un gage de succès dans le cadre d'un programme de valorisation de l'enseignement. Le leadership d'un tel programme doit être assuré par des spécialistes de la pédagogie.

Dans les années qui viennent, on prévoit que les universités accueilleront un grand nombre de nouveaux enseignants. Des mesures concrètes doivent être mises de l'avant pour améliorer les compétences « métaprofessionnelles » de ces nouveaux arrivants qui sont des spécialistes disciplinaires ne détenant pas nécessairement les habiletés pour communiquer et transmettre ces connaissances. Les universités doivent mettre tous les efforts et accorder toutes les ressources nécessaires pour faire de la « valorisation » et de « l'excellence » en enseignement une priorité.

Références

1 Boyer, E. (1993). *Scholarship Reconsidered Priorities of the Professoriate. A Special Report*. New Jersey : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 140 p.

2 Braskamp, L.A. et Ory, J.C. (2001). *Assessing Faculty Work :Enhancing Individual and Institutional Performance.* San Francisco : Jossey-Bass.

3 École Polytechnique de Montréal (2002). *Politique d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement*, 10 p.

4 Gardiner, L.F. (1998). « Transforming the environment for learning : A crisis of quality ». *To Improve the Academy*, vol. 23, p. 3-23.

5 Harrison, J.E. (2002). « The quality of university teaching : Faculty performance and accountability. A literature review », *Canadian Society for the Study of Higher Education*, vol. 21, printemps, 18 p.

6 Hébert, D. (2003). *Description et évolution du processus de valorisation de l'enseignement universitaire en termes d'activités de soutien à l'enseignement et en termes de* reconnaissance de *l'importance de l'enseignement dans les universités québécoises.* Gatineau : Université du Québec en Outaouais, 136 pages. Mémoire de maîtrise.

7 Langevin, L. et Grandtner, A.-M. (2004). *Valorisation de l'enseignement dans les universités du réseau de l'UQ.* Document de travail : CEFRES, 15-11-2004.

8 MacKinnon, G.E. (2003). « Administrator and dean perceptions toward faculty development in academic pharmacy ». *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 67, nº 3, p. 628-641.

9 Mac Kinnon, G.E. (2003).« An investigation of pharmacy faculty attitudes toward faculty development ». *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 67, nº 1, p. 49-71.

10 Parent, J. et Lessard, M. (1979). *Divers moyens de valorisation des professeurs reconnus pour la qualité de leur enseignement*. Québec : SPU, Université Laval, 25 p.

11 Ramsden P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, 2e éd. Londres, Routledge.

12 Shirk, J. et Miller, M. (1994). *Linking the Faculty Recognition Process to Teaching Excellence.* Février, 10 p. Document ERIC JC960 035.

13 Université Laval (1997). *Politique facultaire de valorisation de l'enseignement*, Faculté de sciences et génie, mars. Document adopté par le Conseil de la Faculté des sciences et de génie de l'Université Laval, le 7 mars 1997.

Documents Internet

14 *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, Ministère de l'Éducation du Québec. <www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/commission-2004/document_de_consultation.pdf>, consulté le 3 mars 2005.

15 *L'évaluation de l'enseignement à l'UNIL*, Rectorat, Université de Lausanne. <www2.unil.ch/valorisation/pourquoi/prio_eva.html>, consulté le 15 mars 2005.

16 *Définition du terme « excellence » aux fins de l'agrément de l'ACESI*, Association canadienne des écoles de sciences infirmières. <causn.org/françcais/agrement/definition_du_terme_excellence.htm>, consulté le 18 janvier 2005.

17 Arreola, Raoul. *Faculty Role : TEACHING*. <www.cedanet.com/meta/teaching_matrix.htm>, consulté le 29 mars 2005.

18 Université de Montréal, *CEFES – Centre d'études et de formation en enseignement supérieur*. <www.cefes.umontreal.ca/26.htm>, consulté le 10 mars 2005.

19 L'innovation au Canada. *Rapport de discussion – L'Université de Sherbrooke*. <www.innovation.gc.ca/gol/innovation/site.nsf/fr/in02389.html>, consulté le 15 mars 2005.

20 Université Laval. *La valorisation et la reconnaissance*. <www.ulaval.ca/sg/greffe/appartenance/valorisation.htm>, consulté le 15 mars 2005.

21 Université Laval. *L'Université Laval lance son Réseau de valorisation de l'enseignement.* <www.scom.ulaval.ca/Communiques.de.presse/1996/fevrier/va.html>, consulté le 15 mars 2005.

22 Université Laval. *Politique Socrate.* Politique d'évaluation et d'amélioration continues de la qualité de la formation à la FSA. <www.fsa.ulaval.ca/html/politiquesocrate0.html>, consulté le 10 mars 2005.

CONCLUSION

Louise Langevin
Professeure à l'Université du Québec à Montréal

Des constats

Les résultats des recherches rapportés dans les chapitres précédents ainsi que les témoignages de réalisations nous amènent à dégager quelques constats.

1. Que ce soit dans une grande, une moyenne ou une petite université, le processus de développement de la pédagogie s'est fait, et se fait encore, dans un des deux sens suivants :
   - de haut en bas, lorsque les administrations universitaires émettent des politiques, réservent des ressources et mandatent des personnes (par exemple, aux universités d'Ottawa et Laval) ;
   - de bas en haut, lorsque l'initiative provient de quelques professeurs qui réfléchissent ensemble, proposent et réclament des services dans leur université (par exemple, l'UQAM et, différemment, la SAPES qui a fait et fait encore des pressions auprès des associations universitaires canadiennes pour l'amélioration de l'enseignement).

2. Les auteurs des écrits du domaine s'entendent pour considérer l'importance de prendre en compte les conceptions relatives aux pratiques pédagogiques lorsqu'il s'agit de former les professeurs. Plusieurs chercheurs se sont d'ailleurs intéressés à cerner le réseau d'influences qui jouent dans la situation d'enseignement-apprentissage. Les formations doivent viser à développer les multiples compétences attendues des professeurs dans ce qu'on appelle une « métaprofession » en adoptant le modèle transformatif qui permet un réel transfert dans la pratique.

3. Les services existants dans les universités se situent sur un continuum allant d'une centralisation complète (p. ex., le CEFRES de l'UQAM) à une décentralisation complète. Juste au milieu de cette ligne horizontale qu'on peut tracer, les Centres pédagogiques se positionnent en un équilibre fécond partagé entre services à tous et activités dans les départements (p. ex., Université Laval, Université d'Ottawa, Université du Québec à Chicoutimi). Les professeurs s'identifient d'abord et avant tout à leur discipline de spécialisation et un Centre de services qui se veut efficace doit tenir compte de cette caractéristique et ne pas se confiner aux méthodes en général, mais s'intéresser aux didactiques particulières et aux TIC qui envahissent l'enseignement et doivent être maîtrisées et utilisées pédagogiquement. Des exemples pertinents sont d'ailleurs fournis dans certains chapitres du livre.

4. Pour assurer leur efficacité et leur pérennité, les Centres ou services de formation et de soutien doivent être financés adéquatement. Toutes les universités décrites dans la deuxième partie de notre livre allouent des fonds pris à même leur budget de fonctionnement auxquels s'ajoutent parfois des subventions d'organismes externes (p. ex., le FODAR provenant du siège social de l'Université du Québec). Toutefois, à l'Université d'Ottawa, une association a été faite avec un organisme privé qui soutient certaines réalisations et en tire des profits de publication. C'est une piste que nos universités francophones devraient explorer.

5. Partout, les administrations universitaires se trouvent au cœur du développement pédagogique selon qu'elles adoptent ou non des politiques, réservent ou non des budgets, valorisent ou non l'enseignement. Si plusieurs semblent le faire, on constate que l'attribution de prix d'excellence en enseignement ne constitue qu'un moyen bien limité de valoriser l'enseignement. Il faut davantage, il faut des programmes de formation et des incitations concrètes à s'y inscrire

comme il y a des incitations à rédiger des demandes de subventions et à diffuser la recherche. Les administrations ont un grand rôle à jouer dans le changement de culture à l'université.

6. Tant les formateurs que les chercheurs s'accordent sur des actions et des principes incontournables pour les Centres ou les services pédagogiques :
   - enquêter sur les besoins des professeurs, des chargés de cours, des formateurs, des départements et des facultés ;
   - rédiger et publier un référentiel de compétences ;
   - relier les personnes de la base (enseignants) à celles du haut (administrateurs) ;
   - agir en concertation avec des personnes diverses respectées dans le milieu ;
   - savoir déléguer, mais suivre, vérifier et encourager ;
   - impliquer le plus possible de professeurs de différents départements ;
   - travailler à développer une culture de l'enseignement et de la formation continue sur ce plan ;
   - varier les cibles, les contenus et les formes des formations et du soutien ;
   - assurer un suivi aux formations ;
   - relier les professeurs entre eux, nouveaux et anciens ;
   - associer la recherche à l'action pédagogique ;
   - évaluer le plus régulièrement possible les activités pour apporter les correctifs nécessaires ;
   - diffuser le plus possible avec des collaborations diverses pour assurer un rayonnement ;
   - valoriser de façon concrète (prix, diplôme, publications) les personnes qui se forment.

Dans ses orientations pour la formation continue du personnel enseignant, *Choisir plutôt que subir le changement* (MEQ, 1999), le MEQ précise que l'idée de formation continue dépasse celle de perfectionnement et fait référence à un « processus de développement intégré » afin de relever les nouveaux défis, de développer des compétences d'équipe dans une « organisation apprenante ». Cela signifie de déterminer les besoins de formation d'abord plutôt que les choix des services, de passer de la consommation passive à l'engagement actif et au développement de compétences intégrées en y associant un processus d'évaluation continue. Ainsi, la formation continue tient compte des besoins particuliers et des expertises des personnes et des groupes et s'inscrit dans une perspective englobant croissance personnelle et développement professionnel.

Quelques éléments vers un modèle

Certains collaborateurs à ce livre déclarent être à la recherche d'un modèle de développement pédagogique à l'université. Il n'y a, hélas, pas de modèle généralisable à tous les milieux car les besoins, comme les ressources, diffèrent avec les contextes. Cependant, en guise de résumé, nous avons retenu ce qui nous semble des éléments clés qui peuvent éventuellement présider à l'émergence d'un modèle.

Éléments clés	Que faire ?
Un plan de développement	Une enquête préalable sur les besoins des profs et l'état des choses. Un plan sur une base triennale avec étapes, moyens, responsables, évaluation. Ce plan est réalisé en concertation.
Une orientation	Opter pour la perspective de transformation des pratiques (réflexion, échange avec collègues, action, observation, ajustements, diffusion). Utiliser un référentiel de compétences. Lier réussite enseignante/réussite étudiante. Prévoir des contenus pédagogiques généraux et particuliers aux disciplines. Varier les formes de soutien et de formation.
Des personnes-ressources	Embaucher quelques personnes en place. Travailler avec des personnes-relais dans les départements. Embaucher des formateurs du milieu. Observer une rotation des personnes.
Un système d'alimentation des actions	Faire des propositions aux milieux. Susciter les demandes des milieux et y répondre avec les personnes concernées.
Un système de valorisation	Inclure la formation dans la tâche. Prévoir dans les politiques de promotions. Reconnaître publiquement l'assiduité. Reconnaître l'excellence chez plusieurs professeurs.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Hélène Bilodeau est responsable du Comité de pédagogie universitaire ainsi que du Service de l'audiovisuel et de la formation à distance à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses recherches, se déroulant au sein du GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance), portent sur la pédagogie universitaire, l'utilisation des technologies ainsi que sur la formation à distance.

Michel Boisclair est titulaire d'un baccalauréat en histoire et d'une maîtrise en administration publique, et il poursuit des études de troisième cycle en administration de l'éducation. Coordonnateur des activités de perfectionnement à la Direction des services aux organisations de l'École nationale d'administration publique du Québec (ENAP), il mène des recherches sur les partenariats interorganisationnels. Son expérience en consultation auprès de ministères et d'organismes publics l'a amené à participer à plusieurs projets de formation au Québec et à l'étranger.

Marie-Anne Bracco est chargée de projet aux activités de perfectionnement à l'École nationale d'administration publique du Québec (ENAP). Elle travaille plus particulièrement au soutien et à la formation des équipes de formateurs. À cet effet, elle étudie les problématiques liées à l'évaluation des résultats en formation continue et à la mesure de la performance au travail.

Réjeanne Côté est professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie. Responsable du Comité de pédagogie universitaire de l'Université du Québec à Chicoutimi, elle s'intéresse plus particulièrement aux conceptions, aux pratiques et aux besoins en pédagogie universitaire, aux caractéristiques des apprentissages des étudiants afin de développer des outils pédagogiques, ainsi qu'à la valorisation de l'enseignement et au conseil pédagogique.

Carole Dion est doyenne des études de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi. Titulaire d'une maîtrise et d'un doctorat en psychologie, elle est professeure en neuropsychologie clinique au Département des sciences de l'éducation et de psychologie depuis 1990. Elle est active en recherche dans le domaine de la neuropsychologie et dans celui de la réussite des études universitaires.

Aline Germain-Rutherford est titulaire d'un doctorat en didactique des langues et des cultures de la Sorbonne Nouvelle et elle a reçu, en 2005, le prix 3M d'excellence et de leadership en enseignement supérieur. Directrice pendant cinq ans du Centre de pédagogie universitaire à l'Université d'Ottawa, elle y est professeure agrégée à l'Institut des langues secondes, et dirige aussi l'École française de Middlebury College au Vermont. Cofondatrice de l'Institut pour l'avancement de la pédagogie en enseignement supérieur (IAPES), Aline Germain-Rutherford est l'auteure de plusieurs publications sur les thèmes de la pédagogie universitaire et de la didactique des langues et cultures.

Anne-Marie Grandtner coordonne actuellement un groupe d'innovation et d'intervention pédagogique (GRIIP), ainsi qu'un projet de développement des compétences communicationnelles et langagières (CommUniQ) à la Direction des études et de la recherche du réseau de l'Université du Québec. Avant de travailler au développement de la qualité de la formation en enseignement supérieur, elle a œuvré pendant dix ans en éducation et en communication en milieu muséal. Elle cumule une formation de baccalauréat en traduction et de maîtrise en communication.

Louise Langevin a mis en œuvre et dirige le programme court de 2e cycle en formation à l'enseignement supérieur (PCPES) et est cofondatrice du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES) de l'Université du Québec à Montréal, où elle agit à titre de professeure titulaire. Elle a publié *L'abandon scolaire* (1994, 1999), *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires* (1996), *L'encadrement des étudiants* (avec L. Villeneuve, 1997), et *Enseignement supérieur, vers un nouveau scénario* (avec M. Bruneau, 2000). Avec le soutien d'une équipe, elle complète une recherche sur les conceptions, les pratiques et les besoins des professeurs de diverses disciplines dans trois universités québécoises.

Mariette Lessard est titulaire d'une maîtrise en technologie des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Depuis 1982, elle agit à titre de spécialiste en sciences de l'éducation à la Télé-université. Ses intérêts particuliers portent sur l'enseignement à distance et ses particularités, dont les qualités d'une communication pédagogique, la médiatisation de contenus et les spécificités liées aux styles d'apprentissage.

Gisèle Picard fait carrière à l'Université Laval où elle dirige actuellement le Réseau de valorisation de l'enseignement. Elle a occupé plusieurs postes de gestion qui l'ont amenée à développer et à restructurer divers secteurs. Elle a œuvré au Département des littératures, au vice-rectorat aux ressources humaines, à la direction générale de la formation continue et à distance, à la direction générale du 1er cycle et au bureau international. Elle a également conçu et offert de nombreuses formations en gestion des ressources humaines.

François Ruph est titulaire d'un doctorat en andragogie (Ph. D.) de l'Université de Montréal. Actuellement professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et directeur de l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC), ses intérêts concernent la métacognition, les stratégies et l'autorégulation de l'apprentissage des adultes en général, et plus particulièrement des étudiants universitaires.

Dieter Schönwetter est un spécialiste de l'éducation de la Faculté d'art dentaire à l'Université du Manitoba. Il s'intéresse à la dynamique cognitive existant entre un bon enseignement et l'apprentissage étudiant. Depuis seize ans, il est conseiller pédagogique et enseigne dans diverses institutions privées et publiques, tout en étant actif au sein du Professional

and Organizational Development (POD) Network in Higher Education et de la Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE, ou SAPES en français).

Mirette Torkia est titulaire d'un baccalauréat en physique et d'une maîtrise en mesure et évaluation de l'Université Laval. Après une carrière en enseignement de la physique et en recherche dans le domaine du développement de processus mentaux, elle œuvre actuellement à titre de conseillère en pédagogie universitaire et en mesure et évaluation au Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval.

W. Alan Wright a été doyen et directeur des études de premier cycle à l'Université du Québec, ainsi que directeur exécutif et fondateur du Office of Instructional Development and Technology à l'Université Dalhousie en Nouvelle-Écosse. Depuis plus de quinze ans, il est membre actif de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), où il dirige la série pédagogique des Green Guides. Il est actuellement vice-président associé à l'enseignement et à l'apprentissage à l'University of Windsor, au sud-ouest de l'Ontario.