

La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises

Training in higher education: A lever to transform Quebec universities

La formación del superior : un medio de transformación de las universidades quebequenses

Christelle Lison et Didier Paquelin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/8184>

DOI : 10.4000/ries.8184

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2019

Pagination : 61-70

ISBN : 978-2-85420-623-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Christelle Lison et Didier Paquelin, « La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 80 | avril 2019, mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8184> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8184>

© Tous droits réservés

La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises

Christelle Lison

Université de Sherbrooke

Didier Paquelin

Université Laval

Force est de constater que l'enseignement supérieur vit un réel bouleversement depuis plusieurs années. Que ce soit à travers des processus comme celui de Bologne, qui a fêté ses 20 ans cette année, ou diverses démarches qualité, les établissements d'enseignement supérieur sont aujourd'hui au centre de nombreuses préoccupations, voire d'injonctions et de pressions diverses (Lemaître, 2018 ; Lison et Loisy, 2019). Le modèle universitaire humboldtien marqué par le désintéressement, par une protection du monde extérieur et du court terme tend à disparaître. Le retrait de l'État et des financements qu'il apporte ainsi qu'une incitation forte à l'arrimage, tant en formation qu'en recherche, avec les problématiques du monde socio-économique actuel traduisent cette évolution (De Meulemeester, 2011).

La remise en question du modèle platonicien de même que l'injonction à l'autonomie et à la performance conduisent au développement d'un intérêt pour ce qui a été longtemps marginalisé, à savoir la pédagogie. À la fois pour des raisons culturelles, politiques et économiques, les universités québécoises ont développé des actions de formation des enseignants dès le début des années 1970. Cet intérêt explique sans doute qu'en Amérique du Nord, en plein cœur du monde anglo-saxon, le Québec soit reconnu comme l'un des chefs de file de la pédagogie universitaire. En effet, l'amélioration des pratiques d'enseignement est une préoccupation partagée qui prend pour partie appui sur les pratiques d'évaluation des enseignements, mais aussi sur une évaluation institutionnelle interrogeant notamment la qualité et la pertinence des programmes. Après un retour sur les conséquences de l'évolution contextuelle de l'enseignement supérieur, nous proposons une analyse soutenant l'importance de la formation à la pédagogie en enseignement supérieur.

UN CONTEXTE EN MOUVEMENT

Dans un texte de 2002, Lessard et Bourdoncle abordent la question de l'évolution de l'université. Ils identifient ainsi trois temps : (1) l'université qu'ils qualifient de libérale, ayant pour objectif la transmission de connaissances au service de la vérité ; (2) l'université de recherche, ayant pour but la construction de connaissances au service de la science ; (3) l'université de service, avec pour finalité l'application

des connaissances au service de la société. Pour leur part, Larouche, Savard, Héon et Moisset (2012) ont mené une recherche qui a conduit à une typologie comportant sept conceptions : service public, marché, académique, apprenante, politique, entrepreneuriale et milieu de vie.

Ces conceptions sont définies en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, évaluation et critères de performance). Chaque conception repose sur des valeurs et des principes, lesquels permettent de la définir et de désigner les axes fondamentaux autour desquels s'établit son échelle de priorités.

Partant de ces différents travaux, nous proposons l'idée que l'université, et au sens plus large l'enseignement supérieur, ont évolué pour en arriver à ce que nous pourrions appeler l'université intégrale, laquelle aurait pour finalité de favoriser le développement de connaissances et de compétences critiques au service de l'individu et de la collectivité. Cette nouvelle étape se base à notre sens sur plusieurs éléments.

Tout d'abord, nous sommes dans une période que l'on pourrait qualifier de troubles épistémiques. Comment penser les activités d'apprentissage en fonction des degrés d'incertitude et d'indétermination auxquels il convient de préparer les apprenants ? Ensuite, comment les savoirs appréhendés à travers ces différentes activités d'apprentissage peuvent-ils être lus au regard des axes de l'épistémologie personnelle d'Hofer et Pintrich (2002), soit la nature de la connaissance (certitude et simplicité) et la nature de l'acte de connaître (source et justification) ? Dans un monde qui bouge sans cesse, comment amener les apprenants à développer ce que l'on pourrait qualifier de rapport aux savoirs ? Par ailleurs, face à la multiplication, à la fragmentation des savoirs et des sources potentielles, notamment par le biais du numérique, il devient parfois difficile d'identifier le sachant. Auparavant, cela semblait plus simple : l'enseignant « savait », les apprenants « apprenaient »... Aujourd'hui, les apprenants ne possèdent-ils pas certains savoirs et n'ont-ils pas développé certaines compétences différents de ceux de l'enseignant, le dépassant même dans certains domaines ? N'ont-ils pas des registres d'attentes et de besoins qui s'éloignent des représentations qu'en ont les enseignants ? Considérant le public de plus en plus nombreux mais aussi hétérogène quant à son âge, ses origines, ses parcours antérieurs et ses aspirations, il est difficile de ne pas répondre par l'affirmative à ces questions. Par ailleurs, aujourd'hui, dans les universités québécoises, il n'est pas rare de voir des étudiants¹ ayant fait des études totalement différentes quelques années auparavant, ayant été plusieurs années sur le marché du travail ou encore ayant entamé ou réalisé des études dans une université étrangère. Ces parcours nous amènent à devoir repenser notre enseignement différemment, afin d'amener les apprenants à développer les connaissances et les compétences qui les intéressent, et ce, pour les préparer à des métiers et des professions qui n'existent pas encore aujourd'hui. En ce sens, les contenus ne doivent-ils pas être pensés comme des socles essentiels au développement de nouvelles connaissances et les méthodes comme des approches diversifiées favorisant le développement de compétences ? De plus l'évolution de l'appétence des apprenants, tant en formation initiale qu'en formation continue, pour

1. Dans certaines universités québécoises, le pourcentage d'étudiants qui reviennent aux études dans une dynamique d'apprenant à vie est de 38 % des effectifs (source : Université Laval).



des cours à distance, hybrides ou co-modaux² questionnent les modalités conventionnelles du face-à-face pédagogique ancré dans une unité de temps et de lieu, une formation ancrée dans le seul territoire universitaire. Si c'est en effet le cas, la transformation des pratiques, dans une logique d'innovation, peut devenir un moyen pour permettre d'appréhender l'évolution des attentes de la société et des étudiants vis-à-vis des institutions d'enseignement supérieur. Par contre, pour que les enseignants puissent mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques, il importe de les accompagner et de les former, de leur donner les moyens de questionner leurs pratiques et d'évaluer les retombées de celles-ci. L'enjeu est donc de les engager dans un processus d'amélioration continue de leurs pratiques pédagogiques.

En plus des éléments déjà énoncés, reconnaissons que la présence accrue des technologies numériques et des réseaux sociaux amène à penser un rapport différent à l'enseignement, que ce soit à travers les possibilités qu'ils offrent ou les défis qu'ils posent. Le numérique, dans ses différentes déclinaisons, modifie les frontières conventionnelles de l'acte d'enseigner et d'apprendre. La porosité entre les sphères personnelles et éducatives, la continuité de l'accès aux ressources et aux activités d'apprentissage assurée par la permanence de la connectivité peuvent entraîner une certaine compétitivité des offres et des espaces de formation. À nouveau, cette transformation des méthodes de formation amène la question de la formation des enseignants et des enseignants-chercheurs à ces nouvelles modalités dans une démarche expérientielle. Comment susciter le désir de changer, passant ainsi de l'obligation à l'opportunité ? Comment amener un enseignant à mettre en place un cours en format hybride ou distanciel ? Il ne s'agit pas « simplement » de communiquer sur les éventuels bienfaits, voire l'urgence d'une transformation, ou bien de basculer à distance des contenus en présentiel... L'enjeu est autre : il s'agit de donner sens à cette transformation, pour que les acteurs s'engagent durablement dans une réflexion continue sur leurs propres pratiques. Cette dynamique doit prendre appui sur les résultats de la recherche. Par exemple, la question de l'hybridation, de la co-modalité et plus globalement de la formation à distance implique plus que jamais que les établissements proposent des programmes pertinents, de qualité, basés sur les recherches actuelles, afin de ne pas constituer un choix par défaut mais bien un espace de développement de connaissances et de compétences reconnu. C'est notamment dans cette optique que de nombreuses formations ancrées dans une diversité de domaines (génie, technologies, gestion, management, communication, éducation, santé, etc.) se sont développées, ont été pensées ou revues dans une logique d'approche par compétences, voire d'approche-programme, proposant des activités d'apprentissage à partir de situations professionnelles complexes et authentiques. De nombreuses universités québécoises basent d'ailleurs leur recrutement sur cette information. Évidemment, c'est une chose que les établissements d'enseignement supérieur présentent leurs programmes sous cet angle mais c'en est une autre, parfois, d'amener les enseignants vers cette logique de formation... Il y a là une responsabilité collective. L'objectif est alors d'accompagner les enseignants dans une compréhension de ces enjeux au-delà d'une approche instrumentale, afin que la transformation attendue soit portée par un sens commun et partagé.

2. Il s'agit de la possibilité, pour un étudiant, de suivre un cours à distance tout en partageant des activités des étudiants qui suivent le même cours en présence.

L'IDENTITÉ FONDATRICE DE L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR : L'EXPERTISE

Être enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur, cela veut avant tout dire être spécialiste d'un sujet (*topic knowledge*) (Alexander, 2003), c'est-à-dire avoir des connaissances approfondies sur un sujet spécifique, souvent objet d'une thèse de doctorat. Néanmoins, une fois engagés, au Québec comme dans beaucoup d'autres pays, souvent sans formation pédagogique, les enseignants sont invités à devenir ce qu'Alexander (2003) nomme un expert de domaine (*domain knowledge*), maîtrisant ainsi l'étendue des connaissances propres à un champ disciplinaire. Ce faisant, il peut sembler difficile pour certains enseignants d'oser innover pédagogiquement ou encore de saisir l'intérêt d'une transformation de leurs pratiques. En effet, à partir de leur simple intuition et par rapport à un champ de connaissances dans lequel ils ne se sentent pas nécessairement légitimes, les enseignants sont invités à développer un nouveau rapport au savoir, particulièrement lorsqu'il est attendu qu'ils accompagnent les étudiants dans leur quête de connaissances et leur développement de compétences professionnelles (expertise du domaine). C'est là un « nouveau métier » pour d'aucuns.

Ceci est d'autant plus difficile que les enseignants ont souvent été engagés avant tout pour leurs compétences de chercheurs, et ce, bien qu'ils passent une grande partie de leur temps à « faire de l'enseignement ». Dès lors, comment développer chez eux une sorte de nouveau rapport au métier, considérant que l'on connaît actuellement une mutation et une complexification de la tâche de l'enseignant, l'amenant à devoir être totipotent³ au sein de l'établissement universitaire ? Aujourd'hui, les institutions d'enseignement supérieur sont à la fois productrices de connaissances et de formations et s'attendent à voir les enseignants adopter différents rôles : chercheur de financements, gestionnaire de personnel (par exemple, les assistants de recherche), comptable (pour justifier l'argent dépensé), chercheur (spécialiste de plusieurs méthodologies), auteur (d'articles scientifiques mais aussi de vulgarisation), enseignant (au premier, au deuxième et au troisième cycles), directeur de mémoire et de thèse, évaluateur de travaux, de mémoires, de thèses, d'articles, conférencier tant au niveau national qu'international, secrétaire (pour répondre aux multiples courriels et sollicitations reçus), membre de divers comités tant dans l'institution qu'en dehors ! Comment imaginer que l'enseignant puisse arriver à faire tout cela en ayant finalement « juste » réalisé une thèse... Si l'on espère que les enseignants du supérieur puissent réellement repenser leur mission d'enseignement et donc innover dans leurs enseignements, il importe de favoriser leur développement professionnel en ce sens. Ainsi, de nombreux établissements québécois (par exemple, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Montréal, l'Université Laval) ont choisi de permettre à l'enseignant de développer autant son *homo academicus* (Bourdieu, 1984) que son côté *homo pedagogicus* (Bédard, 2017).

3. En biologie, les cellules totipotentes sont celles qui, par mitose, peuvent produire tous les types de cellules d'un corps. C'est-à-dire qu'elles ont toutes les potentialités, qu'elles peuvent tout.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

De nombreuses universités québécoises, notamment les plus anciennes, ont mis en place, il y a une quarantaine d'années, des structures d'appui à la formation des enseignants selon des configurations qui ont fortement évolué depuis. Ces services d'accompagnement peuvent être situés au niveau central et/ou en proximité des enseignants, au sein même des facultés (48 conseillers pédagogiques à l'Université Laval / 43 000 étudiants, pour 1 625 professeurs et 2 105 chargés de cours ; 22 conseillers pédagogiques à l'Université de Sherbrooke / 32 000 étudiants, pour 1 742 professeurs et 2 200 chargés de cours). Ces structures offrent un accompagnement, individuel ou en équipe, des actions de sensibilisation (séances de quelques heures autour d'une thématique) et des formations plus longues qui peuvent être créditées. Elles sont une porte d'entrée essentielle pour nombre d'enseignants, novices ou expérimentés, qui se questionnent sur l'enseignement et l'apprentissage. Parfois poussés par des évaluations de l'enseignement qui mettent en évidence des points d'amélioration ou par un supérieur hiérarchique, mais majoritairement parce qu'ils souhaitent résoudre certaines difficultés rencontrées ou constatées ou encore pour retrouver le plaisir d'enseigner, ces enseignants-chercheurs sont volontaires pour s'engager dans un processus de développement professionnel. Cette dynamique s'explique par la place faite à l'étudiant et par l'engagement institutionnel à l'accompagner dans la réussite de son projet.

En parallèle de ces structures institutionnelles sont apparus des cours puis des programmes de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. À notre connaissance, aucune formation n'est obligatoire au Québec. Les enseignants qui s'y inscrivent, parfois sans décharge ni compensation quelconque au plan administratif ou financier, le font pour des motifs que l'on pourrait qualifier d'épistémiques. Dans plusieurs universités québécoises, la dynamique de formation débute dès le recrutement des enseignants (professeurs ou temporaires) par une ou plusieurs journées de formation. Une décharge d'enseignement peut également être proposée, parfois institutionnalisée (25 % du temps d'enseignement la première session à l'Université Laval), de même qu'un accompagnement⁴ par un conseiller pédagogique sur une ou deux sessions pour concevoir, mettre en œuvre et analyser un cours. Cette pratique rejoint la proposition française de formation des nouveaux enseignants du supérieur, soit les maîtres de conférences stagiaires⁵. L'intérêt de ces actions est de contribuer à la constitution d'une communauté d'enseignants intéressés et engagés dans une dynamique d'amélioration continue et progressive de leurs pratiques pédagogiques. Ce développement professionnel est défini par Portelance, Martineau et Mukamurera (2014) ainsi :

[un] processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise.

4. Programme ENVOL [<https://bit.ly/2GAJCXP>].

5. Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

Si les établissements universitaires entendent offrir aux enseignants de s'inscrire dans cette perspective, il est nécessaire de leur en donner les moyens. Ainsi, les formations proposées ont une visée double d'insertion dans le métier mais aussi d'évolution. Les programmes de formation des enseignants du supérieur que nous connaissons amènent donc des collègues de différentes disciplines et de différents statuts à se côtoyer en formation. En effet, c'est par l'hétérogénéité des enseignants que l'on pourra réellement aborder la question de la diversité des apprenants. Par ailleurs, le mélange disciplinaire favorise également l'émergence de ce que l'on pourrait appeler des questions naïves, c'est-à-dire des questions que l'on ne pose plus lorsque l'on provient de la même discipline, ces fameuses évidences... C'est aussi dans cette rencontre interdisciplinaire que les enseignants réalisent également que certaines problématiques sont communes aux étudiants de différentes disciplines, et ce, même si elles peuvent se vivre différemment.

Au-delà des contenus en eux-mêmes proposés par les formations des différentes universités, c'est souvent la question de la posture et des représentations qui sont au cœur des échanges. Qui sommes-nous comme professeurs ou comme enseignants-chercheurs ? Comment sommes-nous capables de penser nos multiples missions ? Comment trouver sa place comme enseignant (qui doit définir les cibles d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et d'évaluation adéquates), comme directeur de mémoire ou de thèse, comme chercheur, comme membre de la collectivité ? Ces questions ne peuvent trouver réponse en quelques heures de formation... tout comme nous n'imaginons pas que les apprenants auront terminé leurs apprentissages et leur représentation du métier à la suite de leur parcours de premier cycle. Ainsi, la formation des enseignants du supérieur est à penser dans le temps, dans une perspective de professionnalisation continue, sans imaginer que diffuser des savoirs pédagogiques ou didactiques aux enseignants, dans une posture transmissive ou décontextualisée, va les amener à faire un transfert automatique auprès de leurs étudiants. Nous devons penser ce que l'on pourrait appeler une professionnalisation du nouveau métier d'enseignant-chercheur, acceptant la remise en question de nos certitudes, tout comme nous le faisons quotidiennement dans notre mission de chercheur.

Dans leur définition, Portelance *et al.* (2014) abordent certes la question de la transformation identitaire des individus, mais aussi celle des collectifs et des organisations. Comment un établissement universitaire peut-il bénéficier du développement professionnel des enseignants qui y interviennent ? Notons qu'au Québec, certaines universités (par exemple, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval), et probablement certains domaines en particulier, notamment les sciences de la santé, ont choisi de mettre en avant cette identité de transformation des pratiques enseignantes plus adaptées que jamais aux attentes des étudiants et de la société, et ce, sans verser dans une approche utilitariste. C'est dans cette perspective, par exemple, que l'Université Laval a mis en place, depuis 2013, un programme de Chaire de *Leadership* en enseignement⁶, dont l'une des missions est de contribuer, dans différentes disciplines, à la transformation des pratiques pédagogiques soutenue par les résultats de la recherche en pédagogie universitaire.

6. [<https://bit.ly/zykfr3U>].



À l'Université de Sherbrooke, citons en exemple le Centre de pédagogie des sciences de la santé⁷ qui propose depuis plus de vingt ans une variété d'activités autour de sujets d'intérêt pour le personnel dédié à l'enseignement.

Ajoutons que la formation des enseignants est devenue pour d'aucuns un levier de recrutement des étudiants, en mettant notamment en valeur les prix et les distinctions obtenus par les membres du corps professoral. Cette valorisation de la mission d'enseignement favorise l'engagement des enseignants-chercheurs, mettant en lumière non plus la lourdeur du trait d'union, mais bien la force de cette double mission. Cette valorisation se traduit par exemple dans des politiques de valorisation de l'enseignement. Celles-ci se déclinent en différentes actions complémentaires articulant une diversité de modalités de formations, qui sont ou non créditées. Elles définissent également les modalités de prise en compte des critères d'investissement pédagogique dans la progression de carrière, lesquels peuvent être ajustés au niveau de chaque faculté et/ou département. La reconnaissance institutionnelle de cet engagement passe par toute une palette d'actions : mise en place de prix d'excellence, soutiens financiers, accompagnement des actions d'innovation pédagogique... Ainsi, la professionnalisation des enseignants est pensée dans une approche écosystémique qui reconnaît la temporalité nécessaire à une transformation durable. Ces politiques institutionnelles sont relayées par les politiques facultaires qui tiennent ainsi compte des singularités disciplinaires. L'objectif est d'initier une saine émulation fondée sur le partage des pratiques transformées. Cette dynamique est renforcée par l'implication étudiante qui va au-delà de la contribution des apprenants à l'évaluation des enseignements, pensée et conduite dans une logique d'amélioration continue des pratiques. Cette participation étendue à la réflexion sur l'évolution des programmes contribue à la prise de conscience collective des transformations reconnues comme nécessaire et pertinente par l'ensemble des acteurs.

L'INNOVATION COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Innover sur la base d'une « simple » injonction est peu fertile, de même que le faire parce qu'on a vu une initiative intéressante dans un autre établissement. Sans analyse préalable du contexte et des finalités espérées, il y a peu de chances que le projet soit porteur d'un réel développement professionnel. Deux conditions apparaissent nécessaires à réunir : un portage politique fort de l'importance de la qualité pédagogique et le partage par les acteurs d'une vision commune des points d'amélioration à apporter. Il apparaît essentiel que les enseignants puissent eux aussi se donner le droit d'évoluer et de transformer leurs pratiques, afin de se développer professionnellement dans leur mission pédagogique. Cela suppose, pour qu'un changement durable s'opère, de développer une culture de la prise de risque dans un contexte sécurisé, où le tâtonnement et l'erreur sont les valeurs qui organisent les actions de professionnalisation. Donner du temps aux enseignants par des dégage-ments effectifs apparaît une condition *sine qua non* de cette transformation. L'enjeu est de diminuer la pression temporelle pour laisser le temps à la créativité pédagogique.

7. [<https://www.usherbrooke.ca/cpss/fr>]

Choisir l'innovation pour revoir ses enseignements et donc favoriser l'apprentissage en profondeur des apprenants, c'est aussi se (re)donner le plaisir d'enseigner. L'exemple du cours « Plaisir de faire apprendre » offert par l'Université Laval depuis 1996 illustre cette volonté de ré-enchanter l'acte d'enseigner. Au-delà de ce plaisir, il convient d'amener l'enseignant à questionner rigoureusement ses pratiques. C'est le cas, par exemple, du Microprogramme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université de Sherbrooke, qui propose la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning*⁸ (Bélisle, Lison et Bédard, 2016), c'est-à-dire un processus de développement et de valorisation de l'expertise des enseignants du supérieur en matière d'enseignement et d'apprentissage (Biémar, Daele, Malengrez et Oger, 2015). Dans ce cadre, les enseignants sont invités à confronter leurs réflexions et leurs intuitions aux écrits scientifiques en pédagogie de l'enseignement supérieur et aux modèles éprouvés, et ce, afin d'éviter ce que Rozenblit et Keil (2002) appellent l'illusion de la capacité explicative (*illusion of explanatory depth*). L'entrée par la recherche permet souvent aux enseignants-chercheurs de cheminer avec plus de confiance dans le processus.

Ainsi, toutes les formations à la pédagogie repérées, au Québec ou ailleurs, partent des pratiques initiales de l'enseignant, pratiques basées sur la conception que l'enseignant se fait de l'enseignement et de l'apprentissage. L'idée n'est jamais de l'amener à tout remettre en question mais plutôt à faire évoluer sa pensée en prenant appui sur les recherches actuelles en enseignement supérieur, domaine qui n'a jamais été plus foisonnant qu'à l'heure actuelle. Pour ce faire, les formations pédagogiques proposées aux enseignants se doivent d'être homomorphes comme le rappellent des études qui « ont montré que l'expérience vivante d'une situation formative qui présente un homomorphisme avec la situation à mettre en œuvre dans sa pratique, doublée d'une démarche réflexive, contribue au développement de nouvelles pratiques (Loisy, 2012, 2017) ». Mettre en place des formations basées sur une approche transmissive serait porteur d'un message incohérent. Si l'enjeu est de conduire les enseignants en dehors de leur zone de confort, l'objectif est d'agir au sein de leur zone proximale de développement et de les faire entrer dans la zone de délicieuse incertitude de la transformation pédagogique (Brunelle, Godbout, Drouin et Tousignant, 1988).

Par ailleurs, on sait depuis plusieurs années que, si la formation amène souvent une transformation des conceptions, le transfert dans la pratique n'est ni automatique ni toujours aisé. Pour que ce transfert se fasse, il importe de dépasser les aspects formatifs pour aller jusqu'à un changement de posture, du praticien au praticien réflexif, voire au praticien-chercheur (Bédard, 2014). Cette dernière posture est celle que les enseignants impliqués dans une démarche *Scholarship of Teaching and Learning* sont invités à adopter (Bélisle *et al.*, 2016). S'adossant à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en contexte spécifique, cette démarche de développement professionnel, très connue dans le monde anglo-saxon, implique la mise en place d'une démarche scientifique, afin de questionner rigoureusement l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline, notamment à la suite de la mise en place d'une pratique pédagogique documentée. Notons que ce travail ne peut être assimilé

8. Voir note ... p. ... de ce dossier.

à une forme de reddition de compte avec un objectif de contrôle mais bien à un objectif formatif, afin d'augmenter la qualité de l'enseignement offert, de favoriser des apprentissages durables et de contribuer à la réussite des étudiants.



Si la formation des enseignants universitaires ne constitue pas la réponse à toutes les problématiques que rencontrent les établissements d'enseignement supérieur, elle semble néanmoins une voie à privilégier pour relever les défis contemporains. Plus qu'une formation, l'enjeu est davantage celui du développement professionnel des enseignants dans une perspective d'amélioration continue des pratiques pédagogiques ancrée dans une approche systémique. L'expérience québécoise, tout en considérant ses limites, peut être une source d'inspiration, tenant compte de son antériorité et tout particulièrement de la dimension réflexive qui sous-tend cette professionnalisation, de sa temporalité et de sa reconnaissance au plan institutionnel. Les travaux et les observations montrent l'importance de quitter une posture d'enseignant-apprenant pour tendre vers un co-développement accompagné, dont l'une des prémices est la construction d'un sens commun qui soutient l'intérêt et le désir de changement.

La formation des enseignants du supérieur doit être explicitement ancrée dans la stratégie de l'établissement et inscrite dans une politique qui reconnaît le *leadership* pédagogique comme une valeur et un vecteur de son propre développement, au même titre que la politique en matière de recherche. La formation et l'accompagnement à la transformation des pratiques, qui se traduisent dans une diversité de déclinaisons, apparaissent comme de plus en plus incontournables dans le positionnement et l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur et contribuent au développement d'un bien-être pédagogique au bénéfice des enseignants et des apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALEXANDER P.A. (2003) : « The development of expertise : The journey of acclimation to proficiency », *Educational Researcher*, 32(8), 10-14.

BEDARD D. (2014) : « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! », dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, p. 97-110, Bruxelles De Boeck.

BEDARD D. (2017) : « L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : Les *habitus* des *homo pedagogicus* », dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*, p. 9-30, Montréal : Presses de l'Université du Québec.

BELISLE M., LISON C. et BEDARD D. (2016) : « Accompagner le *Scholarship of Teaching and Learning* », dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, p. 75-90, Bruxelles De Boeck.

BIEMAR S., DAELE A., MALENGREZ D., et OGER L. (2015) : « Le “*Scholarship of Teaching and Learning*” (SoTL). Proposition d’un cadre pour l’accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 31(2), disponible sur : <http://journals.openedition.org/ripes/966>

BOURDIEU P. (1984) : *Homo Academicus*, Paris : Minuit.

BRUNELLE J., DROUIN D., GODBOUT P. et TOUSIGNANT M. (1988) : *La supervision de l’intervention en activité physique*, Chicoutimi : Gaëtan Morin.

DE MEULEMEESTER J.-L. (2011) : « Quels modèles d’université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste », *Pyramides*, (21), disponible sur : <http://journals.openedition.org/pyramides/804>

HOFER B.K. et PINTRICH P.R. (2002) : *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.

LAROUCHE C., SAVARD D., HEON L. et MOISSET J.-J. (2012) : « Typologie des conceptions des universités en vue d’en évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité », *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d’enseignement supérieur*, 42(3), 45-64.

LEMAITRE D. (2018) : « L’innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 34(1). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ripes/1262>.

LESSARD C. et BOURDONCLE R. (2002) : « Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l’université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, (139), 131-153.

LISON C. et LOISY C. (2019) : « Le développement professionnel en enseignement supérieur : une histoire de posture et de rapport aux savoirs », dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants: quelles articulations ?*, p. 169-183, Bruxelles De Boeck.

PORTELANCE L., MARTINEAU S. et MUKAMURERA J. (2014) : *Développement et persévérance professionnels dans l’enseignement*, Québec : Presses de l’Université du Québec.