

Sous la direction de
PATRICK PELLETIER
et ALAIN HUOT



CONSTRUIRE L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE ET CURRICULAIRE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Connaissances, compétences et expériences

**CONSTRUIRE L'EXPERTISE
PÉDAGOGIQUE ET CURRICULAIRE
EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399

Télexcopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca

Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél.: 01 53 10 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

BELGIQUE Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 7366847

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32

Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones):

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street, Chicago, IL 60610 – Tél.: (800) 888-4741



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
PATRICK PELLETIER
et ALAIN HUOT

**CONSTRUIRE L'EXPERTISE
PÉDAGOGIQUE ET CURRICULAIRE
EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**
**Connaissances, compétences
et expériences**



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre:

Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement
supérieur: connaissances, compétences et expériences

(Enseignement supérieur; 23)

Comprend des références bibliographiques.

Publié en formats imprimé(s) et électronique(s).

ISBN 978-2-7605-4811-4

ISBN 978-2-7605-4812-1 (PDF)

I. Enseignement supérieur. I. Pelletier, Patrick. II. Huot, Alain, 1978- .

III. Collection: Collection ES; 23.

LB2331.C66 2017

378.1'25

C2017-941544-1

C2017-941545-X

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec



Révision

Lisa Nolet

Correction d'épreuves

Anne-Marie Bilodeau

Conception graphique

Richard Hodgson

Mise en page

Info 1000 Mots

Image de couverture

iStock

Dépôt légal: 3^e trimestre 2017

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2017 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

D4811-1

Remerciements

Nous tenons à remercier les Presses de l'Université du Québec qui ont cru à ce projet de livre et permis de le rendre accessible au plus grand nombre de personnes. Il s'agit pour cette maison d'édition d'une première incursion dans le libre accès pour un nouvel ouvrage. Nos remerciements vont également à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université TÉLUQ qui ont contribué financièrement à la réalisation de ce projet réunissant 17 collaborateurs, dont 14 du réseau de l'Université du Québec. Nous leur sommes reconnaissants pour le plaisir que nous avons eu à lire et commenter leurs contributions à ce livre dans une perspective de coconstruction de notre propre expertise pédagogique et curriculaire.

Table des matières

Remerciements	VII
Liste des encadrés	XV
Liste des figures	XVII
Liste des tableaux	XIX
Liste des sigles	XXI
Introduction	1
<i>Patrick Pelletier et Alain Huot</i>	
Référence.....	7
L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT	9
1 L'<i>habitus</i> – L'expertise pédagogique en enseignement supérieur: les <i>habitus</i> de l'<i>homo pedagogicus</i>	11
<i>Denis Bédard</i>	
Résumé	11
<i>L'homo academicus</i>	12
La construction de l'«expertise» pédagogique	14
Des pistes d'action et des écueils	23
Conclusion	26
Références.....	26

L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE EN PRÉSENCE	31
2 La formation – Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université sur leurs pratiques	33
<i>Louise Ménard</i>	
Résumé	33
La formation et l'accompagnement dans les établissements d'enseignement supérieur	34
Une définition des concepts.	36
Les observations et les entrevues effectuées dans trois établissements canadiens	38
Les résultats comparant les trois regroupements	40
Des questions et des réflexions sur la formation et l'accompagnement.	47
Conclusion	50
Références.	51
3 Le soutien – Réflexions pour l'élaboration d'un modèle de soutien pédagogique	55
<i>Alain Huot, Lucie Charbonneau et Eve-Lyne Rondeau</i>	
Résumé	55
Le contexte de la pratique enseignante: les défis de l'enseignant	57
Méthode	60
Résultats et discussion	61
Conclusion	79
Références.	80
4 Le contrat – Expliciter le contrat didactique pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants et la construction de l'expertise de l'enseignant.	83
<i>Martine De Grandpré</i>	
Résumé	83
Les transformations de l'enseignement supérieur.	84
Des attentes et besoins différents: miser sur l'explicitation du contrat didactique	85
Le soutien d'un conseiller pédagogique à un enseignant désirant clarifier le contrat didactique.	86
Synthèse	93

Conclusion	94
Références.....	94
L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE À DISTANCE	97
5 Le conseil – Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance	99
<i>Christine Simard et Josianne Basque</i>	
Résumé	99
Cadre conceptuel.....	100
Méthodologie d'élaboration du référentiel	101
Présentation du référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance	104
Conclusion	112
Références.....	113
6 Les technologies – La compétence technopédagogique en enseignement supérieur.....	117
<i>Normand Roy, Bruno Poellhuber et Sonia Lefebvre, avec la collaboration de Pierre-Olivier Garand</i>	
Résumé	117
La compétence numérique attendue des enseignants en enseignement supérieur	118
L'articulation de la compétence numérique dans la pratique.....	121
Les compétences à développer dans le cadre des pédagogies actives	122
La classe inversée	124
La formation à distance	125
La pédagogie hybride.....	129
Conclusion	130
Références.....	131
7 L'encadrement – L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur: des acteurs, des pratiques et des savoirs d'action en émergence	137
<i>Béatrice Pudelko</i>	
Résumé	137
L'encadrement et la numérisation de l'enseignement supérieur	138

L'encadrement à distance dans ses relations avec l'enseignement et la recherche	141
Entre le « soutien à l'apprenant » et « l'encadrement-cours », la nécessité d'une approche systémique de l'encadrement à distance	143
L'encadrement pédagogique dans les cours: entre la présence à distance et la distance en présence	145
Vers la reconnaissance de tous les acteurs de l'encadrement à distance et de leurs savoirs d'action?	150
Conclusion	151
Références.	153
L'EXPERTISE CURRICULAIRE.	159
8 L'approche-programme – Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur	161
<i>Josianne Basque</i>	
Résumé	161
L'approche-programme: une démarche d'ingénierie pédagogique.	162
Méthodologie	165
Aperçu des connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme.	169
Une multiplicité de connaissances mobilisées	175
Conclusion	176
Références.	177
9 Le curricula – Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur	183
<i>Jean-Pierre Bécharde</i>	
Résumé	183
La complexification de l'enseignement supérieur et de ses curricula	184
La confrontation des ancrages épistémiques	186
La multiplication des médiations sociales	188
La politisation des tensions lors de l'implantation locale.	192
Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur	194
Conclusion	197
Références.	197

10 Le management – La part essentielle de management dans le développement des programmes d'études innovants en enseignement supérieur	201
<i>Patrick Pelletier</i>	
Résumé	201
Premier niveau d'intervention: la légitimation des programmes d'études auprès des institutions	203
Deuxième niveau d'intervention: la gestion du changement culturel dans l'organisation	210
Synthèse	221
Conclusion	224
Références	224
L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE EN PRATIQUE	229
11 Le changement – Accompagnement pédagogique à l'Université d'Ottawa: des pratiques et des stratégies en évolution	231
<i>France Gravelle</i>	
Résumé	231
Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne	233
Cadre théorique: analyse des besoins de formation	234
Cadre méthodologique	236
Mise en œuvre des stratégies d'accompagnement et de formation	240
Certificat de formation en pédagogie universitaire	243
Consultation virtuelle et formation en ligne en direct	244
Conclusion	245
Références	246
12 La recherche-action – Quelques considérations pédagogiques et managériales sur l'apprentissage hybride: les résultats d'une recherche-action	249
<i>Patrick Pelletier, Christiane Le Clech et François Bédard</i>	
Résumé	249
Les considérations pédagogiques	251
Les considérations managériales	253
Le projet de recherche-action	254
Méthodologie	258
Résultats	260

La pertinence et la faisabilité d'ajouter l'apprentissage
hybride aux offres traditionnelles des partenaires 268

Conclusion 272

Références..... 272

Conclusion..... 275

Patrick Pelletier et Alain Huot

Première partie: l'expertise pédagogique de l'enseignant..... 276

Deuxième partie: l'expertise pédagogique en présence..... 276

Troisième partie: l'expertise pédagogique à distance..... 277

Quatrième partie: l'expertise curriculaire 278

Cinquième partie: l'expertise pédagogique et curriculaire
en pratique 279

Un éclairage différent et complémentaire..... 280

La transformation des besoins de la société..... 280

Le changement de paradigme en enseignement 281

La valorisation du développement professionnel 281

La collaboration entre acteurs pédagogiques
et administratifs 282

Notices biographiques 283

Liste des encadrés

Encadré 10.1	Quelques enjeux en contexte de développement de programmes d'études.	206
Encadré 10.2	Des exemples de gouvernance en enseignement	209
Encadré 10.3	La planification stratégique de l'innovation.	219

Liste des figures

Figure 1.1	Trajectoire de développement de l'expertise pédagogique	16
Figure 1.2	Adaptation du schéma d'un argument en recherche de Toulmin.	22
Figure 2.1	Nombre d'interventions selon leur niveau de centration sur l'apprentissage	42
Figure 3.1	Différents modèles de formation	66
Figure 3.2	Cartographie du soutien pédagogique	74
Figure 3.3	Supports pédagogiques aux nouveaux enseignants en enseignement supérieur présentés selon un modèle systémique	78
Figure 4.1	Stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des étudiants et la construction de l'expertise des enseignants	93
Figure 8.1	Modèle générique de l'action professionnelle représenté à l'aide de la technique MOT	167
Figure 8.2	Premier niveau du modèle graphique	170
Figure 8.3	Modèle graphique de la connaissance procédurale «Élaborer une vision concernée du programme» . . .	172
Figure 9.1	Vers une expertise curriculaire	195
Figure 10.1	Synthèse	222
Figure 11.1	Le concept de «besoin».	235
Figure 11.2	Statut.	237
Figure 11.3	Langue d'enseignement.	238
Figure 11.4	Âge	239

Figure 11.5 Niveau de scolarité..... 239

Figure 12.1 Appréciation des séances à distance..... 265

Figure 12.2 Amélioration de l'apprentissage..... 266

Figure 12.3 Changement dans la gestion du temps 267

Figure 12.4 Amélioration du volet à distance..... 267

Figure 12.5 Nombre idéal de séances offertes
en mode à distance..... 268

Liste des tableaux

Tableau 2.1	Nombre d'interventions pour donner du sens à l'apprentissage	41
Tableau 2.2	Problèmes de participation	43
Tableau 2.3	Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs formés et accompagnés	44
Tableau 2.4	Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs formés	45
Tableau 2.5	Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs non formés et non accompagnés	46
Tableau 2.6	Bilan d'expérience	46
Tableau 3.1	Thèmes de formation selon la fréquence de mention	63
Tableau 3.2	Pertinence de différentes formes d'accompagnement	63
Tableau 3.3	Thèmes des formations offertes	67
Tableau 3.4	Trois volets d'intervention	77
Tableau 4.1	Verbes d'action pour formuler des objectifs spécifiques	87
Tableau 5.1	Les recommandations de Champion <i>et al.</i> (2011) retenues pour l'élaboration de référentiels de compétences	102
Tableau 5.2	Le référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance	105

Tableau 8.1	Les divers types de connaissances représentées dans le modèle de la démarche d'approche-programme	166
Tableau 8.2	Le nombre de connaissances de divers types représentées dans le modèle graphique de la démarche d'approche-programme	176
Tableau 10.1	Les institutions réglementaires, normatives et cognitives en enseignement supérieur	203
Tableau 10.2	Traduire les logiques institutionnelles	207
Tableau 10.3	Les parties prenantes de la gouvernance	208
Tableau 10.4	Exercer une gouvernance partagée	209
Tableau 10.5	Le plan structurel	212
Tableau 10.6	Le plan politique	213
Tableau 10.7	Le plan culturel	213
Tableau 10.8	Exercer un leadership distribué	215
Tableau 10.9	La légitimation du changement	217
Tableau 10.10	La réalisation du changement	218
Tableau 10.11	L'appropriation du changement	221
Tableau 10.12	Synthèse des actions et moyens à privilégier en matière de développement de programmes d'études innovants	222
Tableau 11.1	Répartition des répondants par faculté d'appartenance	238
Tableau 11.2	Nombre de cours développés en format hybride	240
Tableau 12.1	Les phases de la recherche-action	257
Tableau 12.2	Le profil sociodémographique des répondants	260
Tableau 12.3	L'appréciation précours pour la formation à distance	262
Tableau 12.4	L'appréciation précours pour les technologies de l'information	263
Tableau 12.5	L'appréciation précours pour l'apprentissage hybride	264
Tableau 12.6	Les avis des étudiants de la TÉLUQ à l'égard de la formation hybride	269
Tableau 12.7	Les commentaires des étudiants de la TÉLUQ à l'égard de l'enseignement hybride dans les programmes de baccalauréat et de certificat	271

Liste des sigles

A-P	Approche-programme
EB	Établissements « bimodaux »
ED	Établissements « unimodaux à distance »
EP	Établissements « présentiels »
ÉSA	École des sciences de l'administration (Université TÉLUQ)
ESG	École des sciences de la gestion (UQAM)
FAD	Formation à distance
FODAR	Fonds de développement académique du réseau (UQ)
GRIIP	Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (UQ)
MAPES	Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur
MOT	Modélisation par objets typés
SAE	Situation d'apprentissage et d'enseignement
SAEA	Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage
SoCp	<i>Scholarship of Curriculum practice</i>
SoTL	<i>Scholarship of Teaching and Learning</i>
ST	<i>Scholarly teaching</i>
TI	Technologies de l'information
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
UQ	Université du Québec (réseau)
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Patrick Pelletier et Alain Huot

Ce projet de livre a été lancé lors d'un colloque organisé par le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP), une communauté de pratique dédiée à la pédagogie universitaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Nombreux professeurs, chargés de cours, conseillers pédagogiques et étudiants aux cycles supérieurs ont participé à l'événement tenu à l'occasion du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en mai 2015. Guidé par l'objectif de mieux comprendre les enjeux de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur, ce colloque a convaincu ses participants qu'il y avait lieu de diffuser plus largement les éléments discutés, notamment par l'édition d'un livre en libre accès.

Endossant les postulats des mouvements anglo-saxons *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) et *Scholarship of Curriculum practice* (SoCp), ce livre est le premier en langue française à traiter d'expertise pédagogique et curriculaire. Il vise à explorer de quelles façons les différents acteurs de l'enseignement supérieur contribuent à sa construction.

C'est à Ernest Boyer, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching au début des années 1990, que revient l'origine de l'intérêt pour l'expertise (*scholar*) en enseignement supérieur. Dans le rapport intitulé *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, il se faisait défenseur du rapprochement entre l'enseignement et la recherche au sein d'un même paradigme de professionnalité.

Adoptant la posture mise de l'avant par Boyer, nous soutenons que l'expertise pédagogique et curriculaire se révèle dans les actes d'enseigner et de concevoir, d'implanter et d'évaluer des cours et des programmes d'études centrés sur l'apprentissage. Elle se construit à travers le développement

professionnel des enseignants, des acteurs appelés à adopter une posture réflexive, à mener des recherches-actions en enseignement et à en diffuser les résultats. L'expertise pédagogique et curriculaire n'est pas ainsi un acte individuel, mais bien un acte collectif, collaboratif et public.

Nous convenons que cette posture relève d'une certaine « vision transformatrice » des établissements d'enseignement supérieur. S'il s'avère le plus souvent difficile pour les professeurs de trouver l'équilibre entre l'enseignement et la recherche, la construction et la reconnaissance institutionnelle d'un « savoir-enseigner » ne relève néanmoins pas de l'impossible. Bien qu'il soit connu que les professeurs manifestent le plus souvent moins d'intérêt pour leur enseignement que leur discipline scientifique et qu'il y ait eu au cours des dernières années une augmentation significative des exigences à l'égard de la productivité scientifique, nous constatons que ce « savoir-enseigner » s'institutionnalise peu à peu.

En sont la preuve, des professeurs, des maîtres d'enseignement et des chargés de cours qui, soucieux des apprentissages des étudiants, empruntent les chemins de l'innovation pédagogique et curriculaire. Ils expérimentent des formules pédagogiques actives et collaboratives, participent à des événements scientifiques portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur (les congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire et Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, notamment) et publient leurs réflexions et résultats de recherche dans des revues spécialisées évaluées par les pairs (*Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage* [RCACEA] de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur [SAPES], par exemple).

En est tout autant l'illustration du leadership dont témoignent des établissements d'enseignement supérieur. Alors que certains redéfinissent leur gouvernance en fonction d'importants enjeux en matière d'enseignement en classe, en ligne ou en mode hybride, d'autres proposent des programmes d'études portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Le microprogramme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université de Sherbrooke ou encore le Programme court de 3^e cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage de l'Université du Québec à Montréal en sont des exemples.

L'apport d'États qui reconnaissent l'innovation pédagogique (la publication *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario* le démontre), qui récompensent l'excellence en enseignement (les prix du Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, entre autres) et qui mettent en œuvre d'importantes réformes curriculaires (le processus de Bologne en Europe, par exemple) est également à souligner.

Enfin, on ne peut ignorer ces fondations privées (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) et organismes (The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning [ISSOTL] et The Higher Education Academy) légitimant le développement de l'expertise du praticien-chercheur en enseignement.

Afin de favoriser une meilleure compréhension des enjeux de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur, et du fait que chaque enseignant soit en mesure de contribuer à l'enrichissement des connaissances sur la pratique enseignante sans être spécialiste en science de l'éducation, cet ouvrage qui se veut à la fois descriptif, analytique et praxéologique vise à :

- expliquer les changements institutionnels participant à la complexification du métier d'enseignant ;
- identifier les stratégies favorisant l'efficacité des activités de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants ;
- décrire les compétences pédagogiques, technologiques, didactiques et managériales assurant la cohérence des expériences d'apprentissage des étudiants dans les cours et les programmes d'études ;
- préciser les enjeux concernant le développement de la recherche sur l'expertise pédagogique et curriculaire.

Constitué de 5 parties et 12 chapitres, cet ouvrage collectif s'adresse particulièrement aux enseignants (professeurs, chargés de cours, maîtres d'enseignement et personnel d'encadrement dans la formation à distance), aux conseillers pédagogiques et aux administrateurs des établissements d'enseignement supérieur.

La **première partie «L'expertise pédagogique de l'enseignant»**, constituée d'un seul chapitre, s'attarde à la construction de l'expertise pédagogique à travers les spécificités du métier d'enseignant.

Denis Bédard (professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke), qui signe le **chapitre 1 «L'habitus»**, présente l'expertise pédagogique de l'enseignant dans une perspective sociopsychologique. L'enseignant y est décrit comme un être dont les habitudes sont en partie déterminées par son groupe social d'appartenance. Dans cette perspective, comment l'expertise pédagogique en enseignement supérieur se développe-t-elle ? L'auteur propose quatre postures identitaires pour mieux comprendre le phénomène : le praticien, le praticien réflexif, le praticien-chercheur et le chercheur en pédagogie. Une attention particulière est accordée au praticien-chercheur. Il est celui qui cherche à documenter sa pratique et qui vise à en partager les résultats à la communauté des

praticiens de son champ professionnel ou de son domaine d'expertise. Ses questionnements personnels en enseignement prennent appui sur les écrits en pédagogie de l'enseignement supérieur.

La **deuxième partie « L'expertise pédagogique en présence »** présente trois chapitres ayant en commun de se pencher sur l'apport des conseillers pédagogiques à la formation et au soutien des enseignants en classe.

Louise Ménard (professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal) présente dans le **chapitre 2 « La formation »** les résultats d'une recherche comparative, menée dans trois établissements d'enseignement supérieur canadiens, qui porte sur la transformation des conceptions et des pratiques des nouveaux enseignants. L'auteure démontre qu'une formation jumelée à un accompagnement pédagogique visant le développement d'une pratique réflexive centrée sur l'apprentissage a des effets sur ces conceptions et pratiques.

Dans le **chapitre 3 « Le soutien »**, Alain Huot (professeur d'administration de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières), Lucie Charbonneau et Eve-Lyne Rondeau (agentes de développement, Université du Québec) présentent un portrait des pratiques et activités de soutien pédagogique que l'on trouve au Québec et ailleurs dans le monde. Sur la base de cet exercice, ils s'attardent à répondre à cette question: quelles leçons pouvons-nous tirer de ces pratiques pour le développement de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur?

Dans le **chapitre 4 « Le contrat »**, Martine De Grandpré (conseillère pédagogique, Université du Québec en Outaouais) souligne l'importance du contrat didactique afin de réduire le décalage et les malentendus entre les attentes des étudiants et celles des enseignants. Pour cette auteure, il importe de rendre explicite ce contrat pour favoriser l'apprentissage et la réussite étudiante. Pour ce faire, elle préconise l'alignement entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation pour soutenir le paradigme de l'apprentissage.

La **troisième partie « L'expertise pédagogique à distance »** est consacrée au contexte de la formation à distance, un mode d'enseignement qui ne cesse, à l'heure actuelle, de faire des adeptes dans les établissements traditionnellement voués à l'enseignement en présence. Ce mode tirant avantage des technologies numériques se différencie par sa part importante de médiatisation et ses modalités d'encadrement des étudiants.

La conseillère pédagogique Christine Simard et la professeure titulaire en sciences de l'éducation Josianne Basque, toutes deux de l'Université TÉLUQ, nous proposent dans le **chapitre 5 « Le conseil »** un référentiel de compétences portant spécifiquement sur le conseil pédagogique en formation à distance. Le référentiel proposé repose sur l'adaptation d'énoncés

de compétence tirés de répertoires de compétences existants, d'analyse d'écrits professionnels et scientifiques et de la coélaboration d'une carte des connaissances mobilisées dans la pratique de quelques conseillers dans l'établissement d'enseignement supérieur d'attache des deux auteures. Ce référentiel prend en compte le cadre dans lequel les activités de conseil se déroulent, le processus de conseil prend forme et la « compréhension de soi » du conseiller se développe.

Le **chapitre 6 « Les technologies »** s'attarde au développement des compétences technopédagogiques. Quelles compétences l'enseignant doit-il développer selon les différents contextes d'enseignement auxquels il est confronté ? Comment ces contextes viennent-ils modifier son rôle de pédagogue ? C'est à ces questions que répondent les professeurs en sciences de l'éducation Normand Roy (Université du Québec à Trois-Rivières), Bruno Poellhuber (Université de Montréal) et Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) et un collaborateur, Pierre-Olivier Garand.

Dans la mesure où les usages des technologies numériques brouillent de plus en plus les frontières entre les pratiques d'enseignement à distance et en classe, les compétences « essentielles » en encadrement pédagogique des étudiants dans les établissements « unimodaux à distance », « présentiels » et « bimodaux » retiennent l'attention de Béatrice Pudélko (professeure en sciences de l'éducation, Université TÉLUQ). Elle nous présente dans le **chapitre 7 « L'encadrement »** un état des lieux sur le phénomène et nous propose quelques réflexions sur la construction des rôles, des fonctions et des compétences multidimensionnelles du personnel d'encadrement. Pour l'auteure, la responsabilité du personnel d'encadrement dans les contextes numériques représente un enjeu important de la mission éducative des établissements d'enseignement supérieur.

Dans la **quatrième partie « L'expertise curriculaire »**, il est question de développement de programmes d'études, de leur conception à leur évaluation. Dans la mouvance du *Scholarship of Curriculum practice*, le concept d'« expertise curriculaire » prend ici tout son sens.

Les bénéfices de l'approche-programme interpellent Josianne Basque qui signe dans le **chapitre 8 « L'approche-programme »** une seconde contribution à ce livre. Afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'études, cette professeure traite de la démarche d'ingénierie pédagogique par laquelle une équipe assure la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les composantes pédagogiques, médiatiques et logistiques d'un programme d'études, de sa conception jusqu'à sa gestion en passant par son implantation et son évaluation. L'auteure a recours à une technique de modélisation graphique afin d'explicitier les connaissances (stratégiques, conceptuelles, agentielles, procédurales et factuelles) mobilisées dans une telle démarche.

Pour le **chapitre 9 «Le curricula»**, Jean-Pierre Bécharde (professeur honoraire, Département du management, HEC Montréal) nous convie à un travail de conceptualisation d'un modèle qui tiendrait compte à la fois du développement professionnel des enseignants et du développement curriculaire. Son propos est le suivant : de leur conception à leur évaluation, les programmes d'études sont confrontés à des ancrages disciplinaires, à la multiplication des médiations sociales avec les principales parties prenantes et à la politisation des enjeux. Il importe ainsi de mieux comprendre ces réalités organisationnelles pour construire l'expertise curriculaire.

Patrick Pelletier (professeur de management, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ) s'attarde dans le **chapitre 10 «Le management»** à la part essentielle de management nécessaire à tout développement de programmes d'études innovants. Tout en s'appuyant sur la théorie des organisations, l'auteur prend assise sur les concepts de «leadership distribué» et de «gouvernance» pour construire son argumentaire concernant les rôles que doivent exercer les administrateurs pour favoriser la construction de l'expertise curriculaire.

La **cinquième partie «L'expertise pédagogique et curriculaire en pratique»** fait place à des comptes-rendus de pratiques basées sur l'apprentissage hybride, soit une intégration pédagogique d'expériences d'apprentissage en présence et à distance. L'intérêt est de mieux comprendre les enjeux institutionnels et organisationnels de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire, notamment à travers la conduite de recherches-actions.

France Gravelle (professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal) décrit au sein du **chapitre 11 «Le changement»** les différentes étapes qui ont mené l'Université d'Ottawa à développer l'apprentissage hybride. L'auteure présente les stratégies d'accompagnement et de formation ayant favorisé la mise en œuvre de ce changement amorcé dans le cadre de la gouvernance de l'enseignement supérieur ontarien.

Patrick Pelletier (professeur de management, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ), Christiane Le Clech (conseillère pédagogique, Université TÉLUQ) et François Bédard (professeur en gestion du tourisme, École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal) exposent dans le **chapitre 12 «La recherche-action»** les résultats d'une recherche-action menée dans le cadre d'un partenariat entre un établissement de tradition présentielle et un autre à distance. Ces résultats portent principalement sur les appréciations des étudiants à l'égard du *redesign* pédagogique sur lequel repose une expérimentation d'apprentissage hybride. Les conditions pédagogiques et managériales favorisant l'implantation de cette pratique d'enseignement sont également présentées.

La conclusion nous amène à résumer les principales contributions de ce livre. Est mis en évidence un changement de paradigme dans la transmission des connaissances, mais aussi dans la façon dont les enseignants sont accompagnés dans le développement de leur expertise. Cet accompagnement revêt une importance capitale tant pour le développement professionnel qu'organisationnel. Chacun des collaborateurs contribue à sa façon à l'élaboration d'un modèle pouvant servir de référent à la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire. Chacun fait ressortir des éléments touchant à : la transformation des attentes de la société à l'égard de la formation et de l'enseignement ; la nécessité du changement de paradigme en enseignement ; la valorisation du développement professionnel des enseignants ; et la collaboration des acteurs pédagogiques et administratifs à l'innovation pédagogique et curriculaire.

Référence

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington: The Carnegie Foundation.

PARTIE

1

L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE
DE L'ENSEIGNANT

1

L'habitus

L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les *habitus* de l'*homo pedagogicus*

Denis Bédard

RÉSUMÉ

Ce chapitre propose un regard singulier sur le développement de l'expertise pédagogique. Partant de l'idée de Bourdieu qui présente le professeur d'université, l'*homo academicus*, comme un être qui navigue dans les eaux troubles des pouvoirs politique et scientifique, le chapitre propose de raffiner l'analyse en distinguant clairement la posture de l'*homo pedagogicus*, celle que tout enseignant du supérieur est susceptible d'adopter. De cette position, le texte invite le lecteur à considérer le développement de l'expertise pédagogique sous l'angle d'une trajectoire de développement où sont représentées quatre postures. Ces postures font écho au mouvement du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) en enseignement supérieur qui a été amorcé par Boyer en 1990. La première posture est celle du « praticien », caractérisée par l'apprentissage de comportements (*habitus*) à partir de ses expériences. La deuxième posture est celle du « praticien réflexif », caractérisée par une démarche réflexive dans et sur l'action. Après avoir discuté les aléas et les limites de cette posture, le chapitre introduit la posture du « praticien-chercheur ». Cette troisième posture est caractérisée par un questionnement personnel de l'enseignant qui prend appui sur les écrits, qui cherche à documenter sa pratique et qui vise à partager les résultats à la communauté des praticiens de son champ professionnel ou de son domaine d'expertise. La quatrième posture est celle du « chercheur en pédagogie ». Enfin, le chapitre propose des pistes d'actions pour favoriser le développement de l'expertise pédagogique de l'*homo pedagogicus*, tout en invitant le lecteur à considérer certains écueils.

Comment comprendre le concept d'« expertise pédagogique » en enseignement supérieur ? Partant du concept d'« *homo academicus* » de Bourdieu (1984), ce texte vise, dans un premier temps, à situer l'expertise pédagogique dans une perspective sociopsychologique où l'enseignant universitaire est décrit comme un être d'habitudes, en partie déterminées par son passé expérientiel et en partie déterminées par les comportements et les attitudes de son groupe social d'appartenance. Dans cette perspective, comment l'expertise pédagogique propre à l'*homo pedagogicus* se développe-t-elle ? Suivant un modèle fortement inspiré du cadre de référence du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Boyer, 1990), le texte proposera au lecteur de suivre le développement de cette expertise à partir de quatre postures¹ pédagogiques pouvant être adoptées par tout enseignant en enseignement supérieur. Enfin, le chapitre proposera au lecteur de considérer comme « cible de développement » l'une de ces postures, et ce, autant avec l'objectif de faire avancer les savoirs formels que les savoirs praxéologiques dans le domaine de l'enseignement supérieur.

L'homo academicus

Dans un ouvrage désormais célèbre, paru en 1984, Pierre Bourdieu cherchait à définir les contours de l'« *homo academicus* », en proposant une analyse sociologique de sa situation comme membre d'une organisation séculaire que l'on nomme l'université, en particulier l'université française. Pour l'essentiel, la thèse de Bourdieu (1984) visait à démontrer que ces *homos academicus* naviguent dans un monde où s'affrontent plusieurs pouvoirs, principalement politique et scientifique. Ces zones de pouvoir prendraient forme sur des trajectoires sociales et scolaires caractérisées par un certain déterminisme duquel il est difficile de se détacher. C'est dans cette perspective que Bourdieu évoque l'idée d'*habitus*, c'est-à-dire les habitudes dans lesquelles ces intellectuels par excellence que sont les professeurs d'université sont confinés, voire restreints. Quel serait alors le salut de l'*homo academicus* ? Bourdieu suggère qu'il prenne conscience de la situation, de l'existence de ses « racines » et, ce faisant, qu'il arrive à pouvoir s'en échapper, s'en distancier. Nous reprendrons cette idée lorsqu'il sera question de l'*homo pedagogicus*, mais pour le moment nous souhaitons éclaircir un peu mieux l'idée d'*habitus*.

Le terme latin d'« *habitus* », lorsque traduit en français par celui d'habitudes, peut être compris comme une attitude, un comportement incorporé, habituel, qui ne nécessite plus la réflexion, de la même manière qu'un joueur de tennis n'a plus à réfléchir pour porter ses coups ou qu'un serveur

1. Lameul (2008) définit une posture comme un état mental façonné par nos croyances et nos intentions, qui donnent sens et justifications à nos actions.

«joue naturellement» son rôle. D'un point de vue psychologique, on peut décrire les habitudes comme des comportements qui sont internalisés par un groupe social donné (postulats, croyances et comportements). Il est intéressant de raffiner l'analyse du terme d'*habitus* en le comparant à celui de «codes» ou de «règles». Comme le démontrent Harker et May (1993), en proposant l'idée d'*habitus*, Bourdieu cherche à s'éloigner d'une représentation rigide de ces habitudes, souvent associée à l'idée de codes ou règles. Il est ici plutôt question de «stratégies», d'habitudes stratégiques, qui incorporent l'idée que les individus (*agency*) sont capables d'adapter leurs comportements (*habitus*) aux contextes sociaux (*social structure*) dans lesquels ils évoluent. Selon Fanghanel (2012), cette négociation entre les individus et les structures sociales en enseignement supérieur est caractérisée par la présence d'une «toile de tensions» (*web of tensions*). Ces tensions viennent en partie du fait que l'on s'attend de plus en plus à ce que les professeurs jouent de multiples rôles dans le cadre de leur travail. Ces rôles exigent alors d'eux qu'ils possèdent des habiletés, des connaissances et des compétences très diversifiées.

A priori, en contexte de l'enseignement supérieur, les *habitus* du chercheur aident à déterminer le sens qu'il accorde aux différentes activités scientifiques : collecte de données, modes opératoires en situation de laboratoire, etc. Dans cette perspective, Bourdieu (1984) met surtout en évidence la fracture qui distingue les acteurs ayant une posture scientifique de ceux qui ont une «posture libérale²». Cette distinction peut être reprise dans la façon dont on situe la recherche par rapport à l'enseignement. Ainsi, l'*homo scientificus* peut-il être distingué de l'*homo pedagogicus*, les *habitus* du premier étant beaucoup plus connus et reconnus (groupe social mieux défini) que ceux du deuxième. De fait, c'est avant tout l'expertise de l'*homo scientificus* qui lui permet d'accéder au statut de professeur d'université et par laquelle son identité professionnelle est définie, et ce, dès ses premiers pas dans l'établissement. Cependant, une des premières zones de tension qui apparaît alors est celle qui se crée entre les attentes liées à la recherche et celles liées à l'enseignement (Malcom et Zukas, 2009). Il en existe bien sûr plusieurs autres qui ont entre autres à voir avec l'évolution des universités nord-américaines au XXI^e siècle et l'apparition de ce que l'on appelle l'université de service ou entrepreneuriale (Clark, 1998 ; Crespo, 2003 ; Lessard et Bourdoncle, 2002) et qui ajoutent aux multiples rôles que l'*homo academicus* est invité à jouer. Mais nous faisons sciemment le choix de nous

2. De la période du Moyen Âge jusqu'à la Renaissance, l'enseignement à l'université, la «scolastique», est avant tout une lecture commentée, un essai d'interprétation, de clarification et d'harmonisation des textes. Cette université dite «libérale» s'impose pendant de nombreuses années comme le «modèle» de référence (Bourdoncle et Lessard, 2003) et est encore présent aujourd'hui dans nos institutions d'enseignement supérieur.

centrer sur l'espace pédagogique qui est présent entre les aspirations que tout professeur a pour lui-même et pour ses étudiants, médiatisées pour leur passion pour le savoir, ce que Rowland (2008) a appelé « l'amour intellectuel ».

Aussi bien définis qu'ils puissent être à l'entrée dans la profession après plusieurs années d'entraînement à titre d'étudiant chercheur à la maîtrise, puis au doctorat, aux *habitus* de l'*homo scientificus* doivent s'ajouter ceux en construction de l'*homo pedagogicus*.

La construction de l'« expertise » pédagogique

La démocratisation de l'enseignement supérieur a donné naissance à des établissements d'enseignement supérieur de masse. Parallèlement à ce phénomène, les programmes de formation se sont multipliés, les voies pour accéder à l'enseignement supérieur se sont diversifiées et des liens de plus en plus étroits se sont tissés avec les milieux de travail (Crespo, 2003). Ce contexte invite à des changements profonds, quant aux pratiques d'enseignement dans les formations offertes. Selon Kesteman (1996),

[l]e parti-pris de favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur et la symbiose entre l'université et le marché du travail ont contribué à faire éclater et transformer des modes traditionnels de formation élaborés pendant des décennies au sein des institutions de haut savoir (p. 37).

Il faut ajouter également que le développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDFP], 2007; Manderscheid et Jeunesse, 2007), de même que la réduction, parfois draconienne, des ressources humaines et financières dans les établissements d'enseignement supérieur, ont accentué les changements de pratiques pédagogiques et évaluatives, voire les programmes eux-mêmes (Béchar, 2001). En effet, dans ce contexte d'accès élargi à l'enseignement supérieur, le discours sur la qualité de la formation offerte prend racine dans différentes perspectives, dont la perspective politique. Le discours qui en découle met en cause la place des ressources humaines et financières. Comme le soulignait déjà en 1990 le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1990), « [u]n autre défi est rattaché à la baisse des ressources financières et à l'un de ses effets proprement pédagogiques : le grand nombre d'étudiants dont l'enseignant a la charge » (p. 33). Ainsi, la taille des groupes-cours a une incidence directe sur les choix pédagogiques qui peuvent être faits (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Dans les établissements d'enseignement supérieur de masse, les fonctions relatives à l'enseignement deviennent aussi importantes et requièrent autant d'attention et d'investissement que celles liées à la recherche, même s'il est possible de constater un déséquilibre en faveur de la recherche (Langevin, 2009). Bien entendu, cela n'est pas inusité considérant le développement de l'université dans le temps (Bédard et Béchar, 2009 ; Lessard et Bourdoncle, 2002), mais aussi le fait que les *habitus* de l'*homo scientificus* sont, pour une bonne part, acquis pendant son parcours doctoral, c'est-à-dire avant son embauche comme professeur. *A contrario*, les tensions vécues par l'*homo pedagogicus* sont plus importantes à l'entrée dans la profession, car ses *habitus* sont en voie d'acquisition. De plus, il connaît mal les structures sociales dans lesquelles il doit évoluer (programme de formation, rattachement départemental et facultaire, etc.).

Poursuivant son excellent travail d'analyse critique de la réalité de l'enseignement supérieur, en 1995, le Conseil supérieur de l'éducation a invité le milieu universitaire à s'engager davantage sur le plan de la pédagogie. Le rapport intitulé *Réactualiser la mission universitaire* précise que l'université de masse exige « le développement des compétences didactiques et pédagogiques des professeurs » (p. 23) et que les « établissements supérieurs ont plus que jamais la responsabilité de valoriser l'enseignement et la pédagogie, de soutenir le perfectionnement pédagogique en cours d'emploi et de favoriser des regroupements professionnels et des services pédagogiques dynamiques » (p. 23).

Quant à la responsabilité des enseignants, après avoir insisté sur le fait qu'elle est capitale, il est noté qu'ils doivent être présents et disponibles pour les étudiants et qu'il est nécessaire de réaliser une mise à jour continue sur les plans disciplinaire et pédagogique.

Tenant compte de ces développements, les préoccupations relatives à la qualité de l'enseignement sont légitimes. En plus de l'intérêt des établissements à s'assurer que les cours offerts répondent aux attentes formulées par les acteurs internes (p. ex., étudiants) et externes (p. ex., ordres professionnels), il apparaît important de s'interroger sur le développement de l'expertise pédagogique des enseignants d'université. Quel modèle permet de soutenir le développement de cette expertise pédagogique ? Quelle trajectoire devrait-elle suivre ? Comment comprendre et accompagner le développement des *habitus* de l'*homo pedagogicus* ?

Le cadre de référence du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) offre des pistes de réponse intéressantes. C'est Ernest Boyer (1990) qui a proposé le concept de « *scholar* » en lien avec l'enseignement, et *a priori*, les gens n'arrivaient pas à cerner ce dont il était question exactement. C'est avec la première parution de la revue *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, l'une des premières revues dédiées au SoTL, qu'une

série d'articles intéressants a permis de mieux définir les contours de cette proposition théorique. Parmi ceux-ci, celui de Witman et Richlin (2007) permet de distinguer le *teaching scholar* et le *scholarship of teaching*.

- Au *teaching scholar*, qui se préoccupe de la qualité de son enseignement, sont associés les *teaching tips* (conseils pour l'enseignement : Comment parler en classe ? Comment organiser son matériel ? Comment le présenter ? Comment utiliser les TICE pour soutenir l'apprentissage ?)
- Au *scholarship of teaching* est davantage associée la dimension apprentissage. L'une des choses importantes à relever ici, est la préséance des questions liées à la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants sur celles liées aux pratiques enseignantes.

Ainsi, la plupart des professeurs préoccupés par l'enseignement désirent améliorer leur propre façon d'enseigner. Ces objectifs sont ceux que l'on associe aux *teaching scholars*. Du point de vue du SoTL, la préséance étant accordée à l'apprentissage, toute réflexion sur l'enseignement doit être vue sous la lunette d'un questionnement du type : « Quelles sont les conditions à mettre en place pour favoriser l'apprentissage chez mes étudiants ? » ; « Est-ce que mon enseignement a changé quelque chose chez mes étudiants en termes d'apprentissage ? ». C'est le point distinctif, mais aussi le point de départ de la proposition. La démarche proposée par le SoTL implique d'aller encore plus loin. Elle implique non seulement de mettre en question la réalité pédagogique d'un cours ou d'un programme, mais également de situer les réponses obtenues par rapport aux données présentes dans la littérature, de même que de partager réponses, observations ou tout autre résultat sous la forme de communications orales ou écrites (Witman et Richlin, 2007).

Partant de la proposition de Boyer (1990) et des travaux qui ont suivi sur le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (p. ex., Kreber, 2002, 2007), Bédard (2014) propose une trajectoire de développement de l'expertise pédagogique (figure 1.1).

Figure 1.1

Trajectoire de développement de l'expertise pédagogique



Le praticien

Comme il a été évoqué précédemment, c'est à titre de « praticien » que la grande majorité des nouveaux professeurs commencent leur carrière. Il en va de même pour toute personne qui débute dans l'enseignement supérieur à titre de chargé de cours ou de maître d'enseignement. Sans formation initiale ou préalable, l'enseignant cherchera avant tout à répondre aux exigences des programmes de formation en préparant un plan de cours, le matériel permettant la prestation des cours et les outils d'évaluation qui lui permettront de s'assurer que les étudiants ont fait les apprentissages requis. Intuitivement, mais aussi en prenant appui sur une longue expérience en tant qu'étudiant, il offrira un cours qui, comme les recherches l'ont démontré (Svinicki et McKeachie, 2014), sera avant tout axé sur la matière à enseigner, bien ancré dans son expertise scientifique et, parfois, professionnelle. Ce sont ses premiers pas dans le développement de son expertise pédagogique, mais surtout dans l'acquisition de comportements propres au groupe social dans lequel il évolue. C'est le « *teaching scholar* » en action qui apprend à partir de ses expériences (Kolb, 1984).

D'aucuns passent plusieurs années dans une posture de praticien et, ce faisant, développent très graduellement leurs *habitus* en tant qu'*homo pedagogicus*. D'autant qu'il n'est pas aisé de développer de tels comportements dans un contexte que l'on connaît plus ou moins bien et où, comme il a déjà été mentionné, les attentes sont multiples et nécessitent de mobiliser des compétences que tous ne possèdent pas. L'intégration et l'usage efficace du numérique en enseignement en sont de bons exemples. Les tensions qui existent entre les enseignants praticiens et les structures sociales qui les entourent (programme, département, faculté) sont susceptibles d'être exacerbées par d'autres facteurs, comme la difficulté à définir clairement le groupe social auquel appartient l'enseignant.

Une façon d'atténuer ces tensions est d'adopter une posture de praticien réflexif (Brookfield, 1995) qui permettra à l'enseignant de faire des apprentissages significatifs à partir de ses expériences. Mais que représente exactement cette posture et qu'invite-t-elle le praticien à faire ?

Le praticien réflexif

Les écrits sur l'enseignement et la formation à l'enseignement soulignent l'importance de valoriser la capacité réflexive des praticiens (Moon, 2004 ; Paquay et Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001). L'expression *praticien réflexif* est aujourd'hui consacrée. Cette idée est largement proposée dans la formation des maîtres au primaire et au secondaire, mais aussi en enseignement supérieur (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). De façon générale, il est

admis que la capacité réflexive d'un praticien est un atout important pour lui permettre non seulement de comprendre et de mieux situer les gestes qu'il pose, mais également de les améliorer, tout en développant ses *habitus*, au sens où l'entend Bourdieu (1984), c'est-à-dire comme des stratégies adaptatives au contexte.

Schön (1987, 1994) a souligné l'importance de la « réflexion dans l'action ». Les recherches et les travaux de cet influent penseur ont modifié la conception de l'enseignement et de la formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. Beaucoup a été écrit sur le sujet à la suite de ses travaux, mais pour l'essentiel, l'idée centrale est que l'enseignant est invité à développer une pratique réflexive à partir de ses expériences d'enseignement, dans l'action et sur l'action. Ainsi, le praticien réflexif ne doit pas suivre aveuglément l'une ou l'autre des techniques ou idées reçues en enseignement, mais plutôt analyser son enseignement et l'évaluer à partir des informations recueillies et des rétroactions des étudiants en cours de session (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009 ; Svinicki et McKeachie, 2014). Ce faisant, il développera sa capacité à réfléchir sur les gestes qu'il pose dans le but de les améliorer. Mais est-ce bien le cas ? Quelles seraient les limites de ce que *l'homo pedagogicus* peut faire pour le développement autonome de son expertise pédagogique ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, considérons la proposition formulée par Rozenblit et Keil (2002). Ces chercheurs formulent l'hypothèse que chacun peut être victime de l'illusion de sa capacité à expliquer adéquatement des phénomènes complexes. En effet, en utilisant une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse de données, comme celle proposée par Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), par exemple, il est aisé de penser qu'un enseignant motivé et engagé puisse arriver à comprendre et à expliquer un phénomène complexe comme la relation pédagogique et didactique qui existe entre ses étudiants et lui-même. Mais même en suivant fidèlement une telle procédure, comment s'assurer de bien analyser les données recueillies avec précision et cohérence ? Comment éviter les biais d'interprétation ? N'y a-t-il pas un risque à expliquer de façon erronée « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas » (Riddle, 2016) ? C'est ce que Rozenblit et Keil (2002) appellent « l'illusion de la capacité explicative » (*illusion of explanatory depth*). Les chercheurs dénotent que ce phénomène est beaucoup plus présent pour les « connaissances explicatives », c'est-à-dire celles qui impliquent le recours à des représentations causales complexes³.

3. À titre d'exemple, nous pouvons penser au raisonnement diagnostique en médecine. Le raisonnement diagnostique implique, entre autres, d'avoir recours à des « scripts pathologiques » en mémoire pour interpréter les symptômes d'un patient. Il en va de même de situations d'apprentissage et d'enseignement pour lesquelles, à titre d'exemple, un professeur chercherait à expliquer les causes de la non-participation de ses étudiants.

Ainsi, la présence de cette illusion s'expliquerait essentiellement par le fait que des modèles causaux incomplets ou inappropriés sont utilisés par la personne en cause, ici l'enseignant.

À titre illustratif, certains enseignants pourraient rejeter l'idée d'une corrélation forte entre deux phénomènes (p. ex., le lien qui unit la performance moyenne des étudiants à un examen, d'une part, et la difficulté qu'ils éprouvent à comprendre les critères de correction, d'autre part) si cette explication ne se conforme pas avec leur modèle causal intuitif. *A contrario*, ce modèle intuitif pourra favoriser une surestimation de la valeur d'une autre cause pour expliquer le même phénomène (p. ex., la performance moyenne des étudiants à l'examen et leur manque d'engagement). Même s'il existe des théories ou des modèles formels qui permettent d'orienter l'analyse et l'interprétation de tels phénomènes, les théories intuitives ou « naïves » que nous possédons représentent toujours une source explicative importante et prégnante pour donner du sens à ce que nous observons. Ces « théories personnelles » sont habituellement incomplètes, voire imprécises, même si en apparence elles sont attrayantes pour expliquer ce qui fonctionne, ou pas, dans une situation d'apprentissage et d'enseignement (SAE). Cependant, comme l'expliquent Rozenblit et Keil (2002), les personnes qui argumentent à partir de leurs théories intuitives ou personnelles ne sont, en général, pas conscientes du fait que ces théories sont incomplètes, pour ne pas dire fragmentaires ou erronées. Ainsi, l'*homo pedagogicus* n'est pas toujours conscient des limites possibles d'une théorie personnelle explicative d'un phénomène, contrairement à l'*homo scientificus*.

Ainsi, une connaissance limitée d'un évènement représente l'un des ingrédients qui permettent d'expliquer la présence de cette « illusion de la capacité explicative » chez les enseignants. À cela s'ajoute la confiance aveugle ou naïve dont certains peuvent parfois faire preuve envers leurs connaissances et leurs habiletés personnelles d'une SAE, surtout lorsqu'ils ont accumulé un certain nombre d'années d'expérience. Ainsi, Rozenblit et Keil (2002) font l'hypothèse (et la démonstration) que l'explication de relations causales complexes est particulièrement susceptible d'être affectée par l'illusion de compréhension qui peut s'en dégager. Si l'on admet que la grande majorité des SAE en contexte d'enseignement supérieur représentent des réalités complexes, alors l'enseignant praticien qui cherche à développer son expertise pédagogique en adoptant une posture de « praticien réflexif » peut lui aussi être « victime » d'une « illusion de sa capacité à expliquer » cette complexité. Si tel est le cas, quelles seraient les conséquences possibles de cette situation ?

Il existe alors un fort risque que l'*homo pedagogicus* réflexif, victime de l'illusion de sa capacité explicative, fasse des choix ou pose des actions inappropriées parce que soutenues par une analyse fautive de la SAE. De fait, nous formulons l'hypothèse que plus les SAE rencontrées sont complexes,

comme dans le cas d'innovation pédagogique ou curriculaire (Bédard et Bédard, 2009), plus le risque de l'illusion de la capacité explicative d'un professeur est élevé.

Alors, comment pallier cette difficulté liée à une démarche réflexive personnelle de sa pratique? Le cadre de référence du SoTL propose à l'enseignant de tenir compte des données de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur. En effet, elles peuvent permettre à tout enseignant de passer d'une posture de « praticien réflexif », avec le risque potentiel d'illusion, à une posture que Bédard (2014) nomme celle de « praticien-chercheur ».

Quelle différence y a-t-il entre une posture de praticien réflexif et une posture de praticien-chercheur, puisque toutes deux impliquent de se poser des questions face aux problèmes rencontrés dans la pratique? Contrairement au praticien réflexif, le praticien-chercheur fera appel à des théories ou des modèles formels pour tenter d'analyser et d'expliquer ce qui se passe dans sa pratique (Bordage, 2009). Ce faisant, il sera moins susceptible de se laisser abuser par « l'illusion de sa capacité explicative » (Rozenblit et Keil, 2002).

Pour certains auteurs comme McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999), il importe que la réflexion s'appuie sur des connaissances non seulement expérientielles (Kolb, 1984), mais aussi formelles ou théoriques. C'est un point de vue également partagé par Brookfield (1995) dans son ouvrage *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Cette posture de praticien réflexif critique implique de confronter son questionnement et sa réflexion aux écrits scientifiques en pédagogie de l'enseignement supérieur et, ainsi, de passer d'une posture de praticien réflexif à une posture de praticien-chercheur.

Le praticien-chercheur

Pour l'enseignant, le statut de « praticien-chercheur » implique avant tout de soutenir sa démarche d'investigation par les écrits scientifiques qui concernent le phénomène qui attire son attention. Ainsi, tout enseignant en contexte d'enseignement supérieur qui, dans la perspective de donner du sens à ce qui se passe autour de lui, se questionne formellement sur ses pratiques d'enseignement et sur l'apprentissage qui en résulte s'inscrit dans une posture de praticien-chercheur. Mais cette posture l'invite également à pousser son questionnement plus loin en conduisant des activités de recherche, entre autres de type « recherche-action » (Catroux, 2002; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; Roy et Prévost, 2013).

Mais qu'est-ce qu'une recherche en enseignement? Concrètement, que doit faire un praticien pour que son questionnement initial se transforme en question de recherche? Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous exposerons succinctement quelques aspects qui pourraient représenter les «éléments fondamentaux» de la démarche scientifique. Ce faisant, nous postulons qu'un «praticien-chercheur» qui ferait abstraction de ces éléments ne ferait pas de la recherche, du moins, scientifique. Il faudrait alors qualifier différemment le questionnement et la réponse qu'il serait susceptible de proposer. Il importe de comprendre que notre proposition ouvre un passage entre les *habitus* de l'*homo scientificus* et ceux de l'*homo pedagogicus*, du moins pour les enseignants qui sont professeurs ou qui ont obtenu une formation en recherche. En effet, certains *habitus* acquis en tant que chercheur devraient pouvoir être transférés dans l'espace pédagogique. Mais est-ce bien nécessairement le cas? Pour répondre à cette question, il faut se rappeler que les *habitus* de l'*homo scientificus* sont teintés par son domaine et sa discipline d'expertise. Même s'il partage certains *habitus*, il existe aussi des différences significatives entre les pratiques d'un chercheur en sciences de la nature et celles d'un chercheur en sciences humaines. Comme la posture de praticien-chercheur dont il est question ici est liée à l'enseignement, un champ d'études du domaine des sciences humaines, il n'est pas d'emblée évident d'adopter une telle posture de praticien-chercheur pour un collègue en sciences de la santé, par exemple.

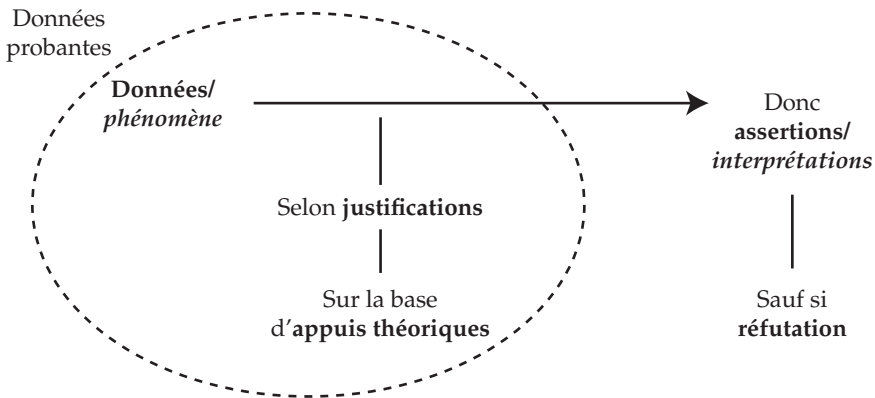
Il importe alors de préciser ou de rappeler que les théories scientifiques doivent prendre appui sur les savoirs existants. De plus, elles doivent être éprouvées à la lumière des données empiriques. C'est donc la mise en relation des nouvelles données issues de la recherche avec le corpus de connaissances disponibles (théories, modèles, concepts, etc.) qui permet de formuler un argument probant. Autrement dit, les conclusions de la recherche scientifique devraient être adéquatement appuyées. Il en va de même pour la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur, à défaut de quoi il y a un risque que le «praticien-chercheur» estime trop favorablement sa capacité à expliquer ce qui se passe – une illusion de Type I⁴, pourrait-on dire. De plus, il y a un risque élevé que les assertions présentées sans la rigueur de la démarche scientifique soient fondées davantage sur une opinion, une idéologie, un dogme, le pouvoir (moral) ou l'autorité (intellectuelle). C'est parfois l'avatar des champs professionnels (Hofstetter et Schneuwly, 1998).

-
4. Deux types d'erreurs peuvent se produire lors d'un test d'hypothèse: une erreur de Type I et une erreur de Type II. L'erreur de Type I se produit lorsque le chercheur rejette l'hypothèse nulle, alors que dans les faits le traitement ou la condition n'a pas d'effet. L'erreur de Type II se produit lorsque le chercheur admet l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que le traitement ou la condition n'a pas d'effet, alors que dans les faits il en a un.

Mais de quoi est fait un argument probant en recherche, «*a cornerstone of academic scholarship, regardless of the approach to inquiry*» (Kilbourn, 2006, p. 531), en particulier en sciences humaines? Pour tenter de répondre à cette question, nous proposons de considérer le schéma présenté par Toulmin (figure 1.2).

Figure 1.2

Adaptation du schéma d'un argument en recherche de Toulmin



Source : Toulmin, 1969.

Dans ce schéma, Toulmin (1969) illustre comment les données (*data*) observées mènent à la présentation d'assertions (*claims*). Nous avons ajouté en italique les mots *Phénomène* et *Interprétations* qui sont couramment utilisés par les chercheurs qui ont recours aux méthodes qualitatives. Indépendamment de la méthodologie retenue, toute assertion ou interprétation devrait trouver son origine dans les données de la recherche et prendre appui sur la littérature scientifique disponible. Ainsi, un argument probant permettant d'expliquer un phénomène est donc composé 1) de données (perceptuelles ou empiriques) et 2) d'appuis théoriques (encerclés dans le schéma).

La vraie nature d'une recherche est donc d'appuyer ses assertions par des arguments probants (Kilbourn, 2006). À partir de la démonstration faite par Toulmin (1969), il apparaît important que les praticiens-chercheurs en pédagogie de l'enseignement supérieur prennent explicitement en considération les modèles théoriques présents dans la littérature (Bordage, 2009). De fait, pour suivre le mouvement proposé par Boyer (1990) et le courant du SoTL, le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur ne peut pas faire l'économie de réaliser et de publier les résultats de recherches menées par les praticiens-chercheurs. De plus, ces recherches devraient

tendre à adopter des standards de haut niveau. Cependant, même si les écrits sont de plus en plus nombreux, comme le rappellent Menges et Austin (2001), « *the quality of this body of literature sometimes fail to match its quantity* » (p. 1122). Cette deuxième problématique représente un défi important pour le développement de l'expertise pédagogique des praticiens-chercheurs de l'enseignement supérieur. Par contre, il est raisonnable d'estimer qu'un tel développement des *habitus* de l'*homo pedagogicus* est à la portée de tous étant donné les formations initiales à la recherche reçues par l'*homo scientificus*. De plus, l'encadrement qui est offert par les différents services de soutien à l'enseignement en enseignement supérieur (Bélisle, Lison et Bédard, 2016; Taylor et Bédard, 2010) peut grandement contribuer à favoriser l'adoption de la posture de praticien-chercheur.

C'est une fois inscrit dans une telle posture, ayant eu l'occasion de produire des données de recherche et de les avoir diffusées, que l'*homo pedagogicus* pourra prétendre à l'expertise pédagogique. Certains, même si peu nombreux (Fanghanel, 2012), poursuivront cette trajectoire de développement (figure 1.1) en adoptant une posture de chercheur en pédagogie. Ce faisant, ils consacreront la majorité de leur temps à la recherche dans leur domaine ou dans leur discipline, comme la « pédagogie médicale » ou la « *engineering education* ».

Des pistes d'action et des écueils

Cette section présente des pistes d'action à considérer pour tout enseignant qui vise à favoriser le développement de son expertise pédagogique. Poser des gestes cohérents et concertés avec l'idée de favoriser l'expertise pédagogique n'est pas tout, il importe également de tenir compte de certains écueils présents sur cette trajectoire de développement. Certains de ces écueils seront présentés dans ce chapitre.

Des pistes d'action pour l'homo academicus

La maturité d'un champ de recherche s'exprime entre autres par le développement d'instruments de recherche qui lui sont propres. Menges et Austin (2001) insistent sur le besoin d'un éventail plus grand de méthodes de recherche pour explorer les questions soulevées en enseignement supérieur. La plupart des recherches diffusées dans les écrits scientifiques présentent des données issues de questionnaires d'enquête. Sans sous-estimer l'importance de ce type de méthodes, il importe de reconnaître qu'elles ne permettent pas de dégager à elles seules une compréhension fine et approfondie des phénomènes étudiés. Un meilleur discernement de

l'action, du processus d'enseignement et d'apprentissage, soit par des entretiens, des observations en classe ou dans le contexte de tâches prescrites, permettrait de raffiner les modèles explicatifs proposés.

De façon générale, il est important que les recherches tentent non seulement de répondre aux questions comme « Quelles sont les motivations des étudiants? » ou « Comment agissent les étudiants ou les enseignants en classe? » (recherches descriptives), mais qu'elles tentent également de répondre à la question « Pourquoi? » (recherches explicatives). Pour répondre à ces deux catégories de question, la complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives est essentielle.

Si la recherche du praticien-chercheur est réalisée à partir de modèles théoriques cohérents, son pouvoir et sa portée peuvent être renforcés davantage. En retour, un des fruits de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur serait de contribuer à la révision de certains modèles théoriques prédominants. Encore aujourd'hui, la plupart de ces construits théoriques sont issus de recherches ayant été réalisées auprès d'apprenants plus jeunes et dans des contextes de formation différents de ceux que l'on retrouve en enseignement supérieur, comme l'apprentissage par problèmes (Bédard et Bourget, 2016) ou l'approche par projets (p. ex., de Graff et Kolmos, 2007).

Les activités de recherche du praticien-chercheur sont susceptibles de s'intéresser à plusieurs facettes des SAE qui sont présentes dans nos facultés et dans nos classes (p. ex., Kozanitis et Chouinard, 2007). Mais cette recherche doit également favoriser et alimenter le développement d'innovations en pédagogie. Les défis qui émergent, par la mise en place de parcours de formation qui repoussent les idées plus traditionnellement admises sur la façon d'enseigner et d'apprendre à l'université (apprentissage par problèmes, approche par projets), exigent que nous soyons vigilants. Nous ne pouvons très longtemps jouer aux « apprentis sorciers » en cette matière (Bédard et Béchar, 2009). La recherche doit apporter un éclairage sur le travail de développement qui est réalisé dans différentes filières de formation.

Enfin, le produit de la recherche réalisée par les praticiens-chercheurs issus de différents domaines ou de différentes disciplines est une construction qui exige du temps. En effet, chaque résultat de recherche permet d'ajouter une brique à l'édifice. Celui-ci devrait permettre d'accueillir différentes influences conceptuelles et méthodologiques et, graduellement, les faire siennes (Menges et Austin, 2001). C'est à ce prix que les effets seront les plus significatifs sur les pratiques et que le développement de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur sera une démarche reconnue, professionnellement et scientifiquement.

Des écueils

Il importe de favoriser la « convergence » des méthodes et des résultats de la recherche. Autrement dit, il faut éviter la « balkanisation » de ce territoire (Bédard, 2006), en particulier en enseignement supérieur. Au cours des 30 dernières années, c'est trop souvent par des guérillas d'arguments portant sur les méthodes de collecte et d'analyse des données (qualitative ou quantitative, fondamentale ou appliquée) que s'est fait connaître la recherche en éducation et en pédagogie. La convergence des méthodes et des résultats devrait faire en sorte que la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur contribue à la construction d'une base solide de connaissances scientifiques, condition *sine qua non* de sa reconnaissance et de son statut auprès des praticiens de l'enseignement, tous types confondus.

À la formation au premier cycle, les étudiants cherchent souvent des « vérités ». À la formation continue, les enseignants cherchent souvent des solutions du type « prêt-à-porter ». Or, la recherche réalisée par les praticiens-chercheurs ne peut livrer ni l'une, ni l'autre. En effet, la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur devrait permettre de mieux cerner la réalité d'enseignement et d'apprentissage, de mieux la comprendre, comme de mieux saisir les conséquences de petites et des grandes innovations curriculaires. Mais elle ne pourra et ne devrait jamais devenir un véhicule de « propagande pédagogique », de faire-valoir de telle approche au profit de telle autre. Cet écueil est pourtant réel.

La recherche en pédagogie universitaire ne peut pas être que « mono-disciplinaire ». Elle se doit de considérer les problématiques d'un point de vue multidisciplinaire, voire international (Charlier, 2006). Nous l'avons déjà évoqué, la recherche qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement supérieur fait face à des réalités complexes. Cette complexité implique qu'il existe de multiples dimensions à prendre en compte. Aucun praticien-chercheur, seul, ne peut prétendre contempler l'ensemble de ces réalités. Ainsi, il importe de considérer la plus-value que représente la présence d'équipes de recherche multidisciplinaires qui pourraient permettre d'étudier de façon encore plus complète certaines problématiques complexes qui transcendent les disciplines. Il existe bien sûr une logique forte qui tend à favoriser les regroupements à l'intérieur des disciplines et ces caractéristiques contextuelles doivent être prises en compte (Bensimon, 1996 ; Fanghanel, 2012). Mais étant donné l'accès à des ressources limitées pour financer la recherche, de même que les similitudes que partagent certains milieux de formation, la recherche multidisciplinaire est une voie prometteuse pour l'avenir.

Conclusion

Le développement de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur peut être représenté sur une trajectoire qui va de la posture de praticien à celle de chercheur en pédagogie, en passant par celle de praticien réflexif et celle de praticien-chercheur. L'enseignant qui intervient à l'université ne peut prétendre avoir développé cette expertise pédagogique que lorsqu'il a adopté la posture de praticien-chercheur.

Le passage d'une posture à l'autre exige de celui que nous avons ici appelé *l'homo pedagogicus* non seulement qu'il adopte de nouvelles habitudes, mais également qu'il documente ses actions par la recherche. Il pourra également prendre appui sur les compétences de celles et de ceux qui ont comme fonction d'accompagner les enseignants. Ces conseillers pédagogiques doivent aussi avoir développé leur « expertise pédagogique » et il est possible d'y arriver par une démarche d'accompagnement inspirée du SoTL (Bélisle, Lison et Bédard, 2016 ; Frenay *et al.*, 2010).

Dans une perspective d'efforts concertés entre les différents acteurs de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de la haute direction des établissements jusqu'aux étudiants, en passant par les services de soutien à la formation et les directions de programme, il sera possible d'envisager un développement harmonieux de l'expertise pédagogique des enseignants. Il s'agit donc d'une entreprise qui dépasse la bonne volonté des individus. Elle implique l'allocation de ressources financières significatives permettant, entre autres, de dégager les professeurs de certaines de leurs tâches. En offrant des conditions favorables, les établissements d'enseignement supérieur favoriseront l'engagement de chacun et l'innovation pédagogique et, ce faisant, une reconnaissance élevée de la pédagogie et de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Références

- Bécharde, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), p. 257-281.
- Bédard, D. (2006). Les retombées de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques. *Vie pédagogique*, 138, p. 50-53.
- Bédard, 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*. Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D. et Bécharde, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bédard, D. et Bourget, A. (2016). Préparer et animer une séance d'apprentissage par problèmes. Dans T. Pellacia (dir.). *Comment mieux enseigner la médecine et les sciences de la santé*. Bruxelles: De Boeck.
- Bédard, D. et Gérard, L. (2011). *La professionnalisation du métier d'enseignant*. Actes du VI^e colloque de *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Angers, 8-10 juin.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le *Scholarship of Teaching and Learning*. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.). *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Bensimon, E.M. (1996). Faculty identity: Essential, imposed, or constructed. Dans National Center for Educational Statistics. *Integrating Research on Faculty: Seeking New Ways to Communicate About the Academic Life of Faculty*. Rapport de recherche 96-849. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Bordage, G. (2009). Conceptual frameworks to illuminate and magnify. *Medical Education*, 43, p. 312-319.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, p. 131-181.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington: The Carnegie Foundation.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *La recherche-action*, 21(3), p. 8-20.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – CEDFP (2007). *Ce que font les professionnels des TIC: vers un cadre européen en matière d'e-compétences*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Charlier, B. (2006). *Collaborer dans l'enseignement supérieur: apprentissages individuels et institutionnels*. Actes du 23^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Monastir, Tunisie, 15-18 mai.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford et New York: Pergamon Elsevier.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (1995). *Réactualiser la mission universitaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Crespo, M. (2003). Une nouvelle révolution universitaire? L'échange des rôles de la triade « université-entreprise-État ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), p. 375-396.

- Fanghanel, J. (2012). *Being an Academic*. Londres: Routledge.
- Frenay, M. et al. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, p. 63-76.
- Graff, E. de et Kolmos, A. (dir.) (2007). *Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Harker, R. et May, S.A. (1993). Code and habitus: Comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), p. 169-178.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (1998). *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Kesteman, J.-P. (1996). Des pédagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens. Dans J. Donnay et M. Romainville (dir.). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck.
- Kilbourn, B. (2006). The qualitative doctoral dissertation proposal. *Teachers College Record*, 108(4), p. 529-576.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2007). Les effets directs des variables d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 37(2), p. 1-28.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), p. 5-23.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an authentic practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), article 3. Récupéré de <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol1/iss1/3>>.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, p. 73-94.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. Dans D. Bédard et J.-P. Bécharde (dir.). *Innové dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, p. 131-154.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbounding and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), p. 59-73.
- Malcom, J. et Zucas, M. (2009). Making a mess of academic work: Experience, purpose, and identity. *Teaching in Higher Education*, 14(5), p. 495-506.

- Manderscheid, J.-C. et Jeunesse, C. (2007). *L'enseignement en ligne : à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- McAlpine L. et al. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), p. 105-131.
- Menges, R.J. et Austin, A.E. (2001). Teaching in higher education. Dans V. Richardson (dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : American Educational Research Association.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : Theory and Practice*. New York : Routledge Falmer.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir. du numéro) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF-Éditeur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Rege Colet, N. et al. (2011). Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* : la recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 67, p. 91-104.
- Riddle, J. (2016). The Scholarship of Teaching and Learning : What works and why. *University Affairs*, 6 avril.
- Rowland, S. (2008). Collegiality and intellectual love. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), p. 353-360.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherche qualitative*, 32(2), p. 129-151.
- Rozenblit, L. et Keil, F. (2002). The misunderstood limits of folks science : An illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*, 26, p. 521-562.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Svinicki, M. et McKeachie, W.J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14^e éd.). Belmont : Wadsworth.
- Taylor, L. et Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.). *Building Teaching Capacities in Universities : A Comprehensive International Model*. Sterling : Stylus.
- Toulmin, S. (1969). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Witman, P.D. et Richlin, L. (2007). The status of the Scholarship of Teaching and Learning in the discipline. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), p. 1-17.

PARTIE

2

L'EXPERTISE
PÉDAGOGIQUE
EN PRÉSENCE

2

La formation

Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université sur leurs pratiques

Louise Ménard

RÉSUMÉ

Souhaitant améliorer la qualité de l'enseignement, plusieurs établissements d'enseignement supérieur offrent aux nouveaux venus une formation courte et parfois un accompagnement pédagogique. La recherche sur l'efficacité de ces dispositifs demeure pourtant rare. Ce texte présente les résultats d'une recherche¹ s'intéressant aux effets de la formation pédagogique et de l'accompagnement sur les pratiques de 22 professeurs novices provenant de 3 établissements canadiens.

À moyen terme, il apparaît que la formation n'a pas eu d'effets marqués sur les pratiques des professeurs formés lorsqu'on les compare à celles des professeurs non formés et non accompagnés. Toutefois, il semble bien que la présence d'une formation jumelée à un accompagnement pédagogique visant le développement d'une pratique réflexive centrée sur l'apprentissage ait des effets sur la pratique. En effet, les professeurs formés et accompagnés ont vu leurs pratiques évoluer vers un plus grand niveau de centration sur l'apprentissage au cours de la deuxième année de la recherche.

Lorsqu'ils embauchent un professeur, les établissements d'enseignement supérieur sont généralement en quête d'un chercheur prometteur ou déjà établi dans sa discipline (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2003 ;

1. Cette recherche est financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). L'équipe de chercheurs et collaborateurs est composée de Denis Bédard, Diane Leduc, Christain Hoffmann, Geneviève Lameul et France Gravelle.

Dejean, 2006). Par ailleurs, au cours des dernières années s'est dessinée une préoccupation réelle pour la réussite scolaire et, par ricochet, pour l'enseignement. Cela est d'autant plus vrai que les établissements d'enseignement supérieur ont pris conscience du fait que les professeurs sont peu préparés à faire face à l'évolution des populations étudiantes et à leurs besoins de formation, particulièrement lorsqu'ils sont en début de carrière (Roegiers *et al.*, 2012).

En réponse à cette préoccupation, des établissements offrent aux nouveaux venus une courte formation et un accompagnement pédagogique valorisant un enseignement réflexif centré sur l'apprentissage étudiant (Frenay *et al.*, 2010; Taylor et Bédard, 2010). La recherche portant sur les effets à moyen et long termes de la formation et de l'accompagnement, notamment sur les pratiques des professeurs, demeure pourtant rare alors qu'elle est indispensable pour établir la pertinence des dispositifs mis en place et en assurer le développement (Gibbs et Coffey, 2004; Frenay *et al.*, 2010; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007, 2008).

Dans ce chapitre, nous présentons le contexte actuel de l'offre de formation et d'accompagnement dans les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les recherches qui se sont intéressées aux effets de la formation et de l'accompagnement, puis nous définissons les concepts et situons le cadre de référence pour ensuite décrire une méthodologie basée sur l'observation et l'entrevue². Les résultats sont finalement détaillés, analysés et discutés.

La formation et l'accompagnement dans les établissements d'enseignement supérieur

L'évolution que connaît l'enseignement supérieur depuis plusieurs années le conduit à se tourner vers ses services de développement pédagogique pour organiser des activités de formation et parfois d'accompagnement pour favoriser le passage d'un enseignement transmissif à un enseignement plus centré sur l'apprentissage étudiant (Langevin, Grandtner et Ménard, 2008; Romainville et Michaud, 2012).

Au Canada, comme dans plusieurs autres pays, un bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur donnent une formation à l'enseignement aux nouveaux professeurs. Elle peut s'échelonner sur 10 à 15 heures dans la plupart des cas, jusqu'à environ 45 heures dans quelques-uns. Il faut souligner le fait que les professeurs demeurent généralement libres

2. Une collecte et un traitement des données rendus possibles grâce à la contribution importante des assistants de recherche Anne Nadeau, Amélie Giguère, Guillaume Cyr, Sébastien Boucher et Charlaïne St-Jean.

de s'y inscrire ou non. Quant à l'accompagnement pédagogique, qui est assumé par les conseillers pédagogiques, il n'est pas toujours offert parce que les établissements n'embauchent pas tous des conseillers pédagogiques dédiés à cette tâche.

Mais que savons-nous de l'efficacité des dispositifs de formation et d'accompagnement mis en place? En ce qui concerne la formation, les chercheurs intéressés à la mesure des effets ont le plus souvent réalisé des études sur les conceptions et les approches pédagogiques (Trigwell, Caballero Rodriguez et Han, 2012), ces dernières étant définies comme la manière dont les professeurs comprennent et considèrent leur enseignement ou encore comme étant des théories personnelles à propos de leur façon d'enseigner (Ramsden, 1992). Ces études réalisées en Angleterre, en Finlande et en Belgique sont principalement basées sur l'utilisation d'échelles de mesure (Gibbs et Coffey, 2004; Hanbury, Prosser et Rickinson, 2008; Postareff *et al.*, 2007, 2008; Stes et Van Petegem, 2011). Elles établissent généralement un lien positif entre une formation de longue durée et l'évolution des conceptions et des approches. Les professeurs passeraient d'une approche centrée sur la transmission à une approche plus centrée sur l'apprentissage étudiant. Par contre, le lien s'avérerait négatif lorsque la formation est de courte durée, car le professeur exposé à une formation courte tend à se sentir moins confiant après cette formation qu'au début, étant davantage conscient des problèmes rencontrés sans être suffisamment outillé pour y remédier (Postareff *et al.*, 2007).

Kane, Sandretto et Heath (2002) considèrent que l'évolution des conceptions et des approches ne permet pas vraiment d'inférer que les professeurs vont intégrer leur mise en application. Menges et Austin (2001) de même que Barbier et Galatanu (2000) ajoutent que les conceptions ne traduisent en fait qu'une partie de la réalité. C'est pour cette raison que St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2014) ont choisi d'observer en classe les pratiques d'enseignement de professeurs universitaires intervenant dans des programmes innovants. Ils concluent que malgré leur formation et leur implication initiales, ces professeurs n'avaient pas atteint le niveau d'innovation attendu dans leurs pratiques, qui tendaient à régresser avec le temps. Les auteurs se demandaient dans quelle mesure un accompagnement serait nécessaire pour maintenir et faire évoluer les pratiques. Cette recherche est la seule que nous ayons identifiée qui met en relation formation et pratiques d'enseignement à l'université. Ces résultats ont amené l'équipe de recherche à jumeler l'observation des professeurs en classe à la réalisation d'entrevues afin de voir dans quelle mesure ils transfèrent dans leur pratique ce qu'ils ont appris à l'occasion d'une formation ou d'un accompagnement.

C'est dans cette perspective que nous tentons dans cette recherche de répondre aux questions suivantes: les pratiques des nouveaux professeurs, après une formation courte ou après une formation courte avec

accompagnement, se distinguent-elles de celles des nouveaux venus sans formation et sans accompagnement? Sont-elles davantage centrées sur l'apprentissage étudiant?

Une définition des concepts

Nous définissons, dans cette section, les concepts de « formation », d'« accompagnement » et de « pratique » pour ensuite préciser l'approche théorique cognitiviste à partir de laquelle est définie la centration sur l'apprentissage dans le cadre de cette recherche.

La formation

Les programmes de formation à l'enseignement offerts aux nouveaux professeurs sont considérés par les intervenants des centres de développement pédagogique comme étant importants pour faire évoluer les conceptions et les pratiques des novices (Luzecy et Badger, 2008). Langevin, Grandtner et Ménard (2008) notent que les programmes offerts par ces centres ont beaucoup évolué au cours des années. Suivant d'abord un modèle qualifié d'additif, caractérisé par un cumul d'activités de formation sans lien réfléchi avec la pratique, la formation est passée à un modèle transformatif qui tient compte des connaissances et conceptions des professeurs, favorise les échanges et considère le lien avec la pratique. Une formation efficace amène également le professeur à réfléchir, durant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage étudiant et à s'engager dans un processus de développement professionnel lui permettant de s'adapter et de s'améliorer (Perrenoud, 2001). La formation offerte aux nouveaux venus dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans cette foulée en visant prioritairement le développement d'un enseignement réflexif centré sur l'apprentissage.

L'accompagnement

L'accompagnement pédagogique semble aussi jouer un rôle essentiel pour les professeurs, surtout en début de carrière. De fait, Arpin et Capra (2008) affirment qu'on ne peut pas faire de la formation sans offrir de l'accompagnement, car l'accompagnateur, que ce soit le conseiller pédagogique ou un pair, permet aux professeurs « d'amorcer ou de poursuivre des changements, de modifier leur manière de faire, et de les rendre conscients de leurs gestes pédagogiques » (p. IV). Pour ce faire, l'accompagnateur offre une « présence attentionnée » (Paul, 2015, p. 25) dont le but est d'aller où l'autre va, à son rythme et à sa mesure, sans décider ou faire à sa place et en prenant en considération le contexte dans lequel il se trouve. Il adopte

alors « une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante » (Paul, 2015, p. 22). Dans cette étude, l'accompagnement offert aux nouveaux professeurs s'inscrit dans la perspective d'Arpin et Capra (2008) et de Paul (2009, 2015) et elle devrait, par conséquent, soutenir la démarche réflexive déjà entamée au moment de la formation.

Les pratiques centrées sur l'apprentissage

On observe que les chercheurs s'intéressent de plus en plus au concept de « pratique en éducation ». Cet intérêt est, entre autres, lié à la nécessité d'améliorer la compréhension de ce qui affecte la qualité des processus d'enseignement et les résultats d'apprentissage (Lenoir, 2012). Dans le cadre de cette recherche, les pratiques d'enseignement sont définies comme « les pratiques que déploie un enseignant en situation de "face à face pédagogique" » (Clanet et Talbot, 2012, p. 5), et concernent ce qu'il fait en classe.

Les cognitivistes postulent que pour faire apprendre, il faut que les pratiques du professeur se centrent sur l'apprentissage de l'étudiant (Tardif, 1997). Pour ce faire, le professeur doit d'abord cerner les objectifs d'apprentissage à atteindre : quels apprentissages les étudiants devraient-ils réaliser dans ce cours ? Le professeur doit aussi donner du sens à l'apprentissage, favoriser chez les étudiants un traitement actif des nouvelles connaissances en soutenant leur mise en relation avec les conceptions et connaissances antérieures, puis finalement prévoir des activités d'application et de transfert. Le transfert est essentiel à l'apprentissage, il le « complète ». Pour ce faire, il s'agit de susciter la résolution de problèmes dans des contextes plus complexes que ceux enseignés (Tardif, 1999).

Saint-Pierre *et al.* (2014) ont observé que le niveau de centration sur l'apprentissage peut varier beaucoup d'un professeur à l'autre. À la suite d'une collecte de données effectuée en classe dans le cadre d'une recherche visant à décrire le niveau de centration de professeurs impliqués dans des programmes utilisant des approches dites innovantes, comme l'approche par projets, par problèmes et situationnelle, les auteurs ont développé une grille visant à décrire leurs interventions. Cette grille, représentative des observations effectuées, comporte trois niveaux : au premier niveau, le professeur demeure le principal acteur, au deuxième, il demande aux étudiants de participer et au troisième, il invite les étudiants à devenir les acteurs principaux. Ainsi, un professeur peut être centré sur l'apprentissage étudiant, mais avec un niveau suscitant plus ou moins l'engagement actif de l'étudiant. Cette grille permettra de cerner le niveau de centration sur les apprentissages des professeurs participant à cette recherche.

Étant donné que la recherche vise à vérifier si la formation et l'accompagnement favorisent, chez les nouveaux professeurs, le développement de pratiques centrées sur l'apprentissage, nous comparerons les pratiques et le discours sur les pratiques des professeurs formés et accompagnés, des professeurs uniquement formés et des professeurs non formés et non accompagnés en prenant en compte leur niveau de centration sur l'apprentissage. Au terme de cette comparaison, nous tenterons d'identifier les effets pouvant être liés à la formation pédagogique ou à l'accompagnement.

Les observations et les entrevues effectuées dans trois établissements canadiens

Dans ce qui suit sont décrits les sujets, les outils de collecte qui ont permis d'observer et d'accéder au discours des professeurs, le déroulement de la collecte et les modalités d'analyse. Cette recherche est d'une durée de trois ans. Nous venons de terminer la collecte de données de l'an 2³. Nous présentons les résultats concernant 22 nouveaux professeurs. Ces derniers œuvrent dans trois universités canadiennes et ils appartiennent à des disciplines diverses, mais avec une faible représentation des sciences. Parmi les 22 professeurs, 9 se sont inscrits volontairement à une courte formation à l'enseignement, 8 se sont inscrits à cette même formation jumelée à un accompagnement et 5 n'ont choisi ni formation ni accompagnement.

La formation offerte

La formation suivie par les professeurs était d'une durée de 15 heures et elle a été uniformisée d'une université à l'autre. Elle a eu lieu au début du semestre d'automne 2013 ou 2014. Elle a porté sur la planification de cours, la définition des objectifs d'apprentissage, les processus cognitifs de l'apprentissage et leur prise en compte dans l'enseignement, la motivation à apprendre, les bases de la réflexion pédagogique, les choix des méthodes et des techniques, les modalités, outils et critères d'évaluation ainsi que la rétroaction. Elle a été ponctuée de moments de réflexion sur la pratique, de nombreux exercices, de mises en situation et de discussions entre les participants. Les méthodes employées étaient en cohérence avec ce qui était enseigné et elles étaient source de discussion.

L'accompagnement offert

Après la formation, au moment où la responsable de la recherche et les collaborateurs ont rencontré les professeurs pour leur demander de participer

3. Le total des participants canadiens et français est de 72.

à la recherche, la possibilité d'être accompagnés par un conseiller pédagogique leur a été offerte. Leur souhait d'être accompagnés impliquait qu'ils acceptent de rencontrer un conseiller ou une conseillère pédagogique à trois reprises chaque année. Ces rencontres commençaient après la première observation et la première entrevue effectuées à l'an 1 de la recherche. Comme mentionné, le conseiller pédagogique avait pour rôle de faire réfléchir le professeur sur sa pratique, puis de l'aider à préciser et à réaliser les changements qu'il visait en lui fournissant, au besoin, l'aide ou les ressources nécessaires. Dans les faits, la moitié des professeurs ont rencontré le conseiller pédagogique quatre fois depuis le début de l'accompagnement, les autres généralement deux fois expliquant qu'ils ne disposaient pas du temps nécessaire.

Les instruments de collecte et leur analyse

La collecte de données auprès de chaque professeur a été réalisée par le biais d'une observation suivie d'une entrevue semi-dirigée effectuée une fois durant l'an 1 et une fois durant l'an 2. Les professeurs ont donc été observés durant une séance de cours à deux reprises vers la sixième semaine de cours. L'observation, sauf à de rares exceptions, a porté à l'an 2 sur la même séance de cours qu'à l'an 1. Cette observation s'est appuyée sur la grille d'observation de St-Pierre *et al.* (2014) qui comporte les trois niveaux de centration sur l'apprentissage. Elle porte sur les dimensions suivantes : donner du sens à l'apprentissage ; agir sur les connaissances antérieures ; soutenir l'activité intellectuelle ; accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités ; susciter et exploiter les interactions ; soutenir l'organisation des connaissances ; favoriser le transfert des nouveaux apprentissages ; développer la capacité réflexive. Quelques items ont été modifiés après l'utilisation de cette grille en classe pour faciliter l'observation de tous les assistants de recherche. L'analyse des données a été faite en effectuant le décompte des pratiques selon le degré de centration sur l'apprentissage. Par exemple, chaque item de la dimension « agir sur les connaissances antérieures » a été comptabilisé selon son niveau d'atteinte (1, 2 ou 3). La dimension « donner du sens à l'apprentissage » a été traitée séparément, car elle est reliée à une pratique visant à motiver les étudiants alors que les autres dimensions ont été regroupées, car elles représentent des pratiques plus directement reliées à l'enseignement.

Dans la même semaine, les professeurs ont été invités à participer à une entrevue afin de décrire leurs conceptions de l'enseignement ainsi que leurs pratiques d'enseignement. Les entrevues ont aussi abordé la motivation à apprendre et elles se sont terminées par un bilan de l'expérience d'enseignement. Les assistants de recherche intervieweurs avaient pour consignes de se reporter à l'observation de la séance de cours qu'ils avaient faite (l'intervieweur d'un professeur était son observateur) lorsque

le professeur semblait avoir de la difficulté à rester en contexte. L'analyse des données a été faite par la méthode d'analyse de contenu après avoir catégorisé le *verbatim* de chaque entrevue (Huberman et Miles, 2002). Un taux d'accord interjuge de 85% a été assuré.

Les résultats comparant les trois regroupements

Cette section présente les résultats des observations et des discours des professeurs concernant essentiellement les stratégies d'enseignement utilisées en classe. Nous terminons en détaillant les bilans que font les professeurs de leur expérience d'enseignement depuis deux ans.

Les pratiques observées

Nous débutons avec les résultats concernant la dimension «donner du sens» pour ensuite détailler les autres pratiques observées en classe et discuter des problèmes de participation des étudiants.

DONNER DU SENS À L'APPRENTISSAGE

La plupart des professeurs observés interviennent pour donner du sens à l'apprentissage aussi bien à l'an 1 qu'à l'an 2 du projet de recherche. Cela signifie qu'ils interviennent pour que les étudiants accordent de l'importance, de l'intérêt ou de l'utilité aux apprentissages à effectuer dans le cours. Ainsi, 6/9 des professeurs formés et accompagnés, 5/8 des professeurs formés et tous les professeurs non formés et non accompagnés interviennent en classe à l'an 1, alors que 8/9 des professeurs formés et accompagnés, 4/8 des professeurs formés et 4/5 professeurs non formés et non accompagnés interviennent à l'an 2. On note toutefois que les professeurs formés interviennent moins que les autres pour donner du sens à l'apprentissage aussi bien à l'an 1 qu'à l'an 2.

Les professeurs observés interviennent certes, mais davantage au niveau 1 de centration sur l'apprentissage, c'est-à-dire qu'en général, ils expliquent eux-mêmes l'importance, l'intérêt ou l'utilité des apprentissages. On remarque (tableau 2.1) que les professeurs formés et accompagnés interviennent davantage aux niveaux 2 et 3 à l'an 2 alors que les professeurs formés atteignent moins souvent le niveau 3 à l'an 2.

Donc les professeurs formés interviennent moins souvent et à un niveau moins élevé que les deux autres groupes de professeurs à l'an 2.

Tableau 2.1
Nombre d'interventions pour donner du sens à l'apprentissage

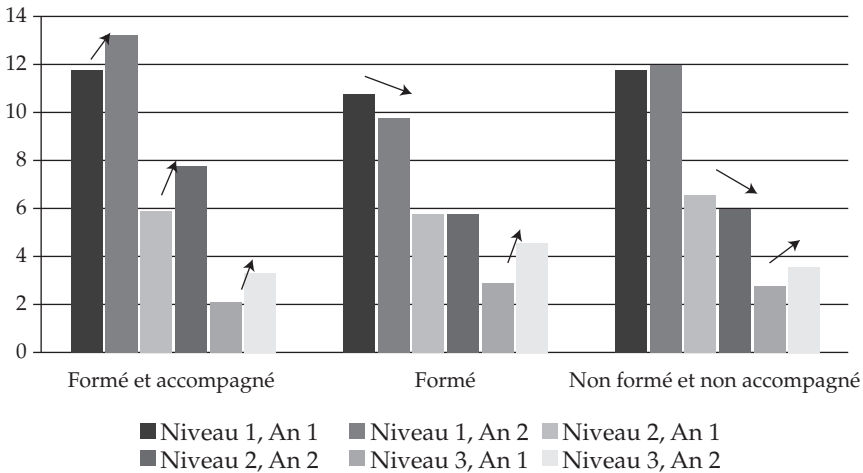
	Formé et acc n: 9		Formé n: 8		Non formé et non acc n: 5	
	An 1	An 2	An 1	An 2	An 1	An 2
Niveau 1 Explique l'utilité, l'importance ou l'intérêt des apprentissages.	6	7	4	3	5	4
Niveau 2 Décrit les contextes dans lesquels les apprentissages ont une utilité, une importance ou un intérêt.	4	5	3	3	3	3
Niveau 3 Pose des questions ou propose une activité pour que les étudiants identifient eux-mêmes l'utilité, l'importance ou l'intérêt.	0	4	2	0	0	2

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES EN CLASSE

Les pratiques observées en classe (figure 2.1) étaient les suivantes : agir sur les connaissances antérieures, soutenir l'activité intellectuelle, accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités, susciter et exploiter les interactions, soutenir l'organisation des connaissances, favoriser le transfert des nouveaux apprentissages, développer la capacité réflexive.

On note que les professeurs formés et accompagnés sont intervenus plus souvent aux trois niveaux de centration sur l'apprentissage à l'an 2 qu'à l'an 1. Chez les professeurs formés, les pratiques de niveau 1 sont légèrement en décroissance, celles au niveau 2 se sont maintenues alors que les interventions au niveau 3 ont augmenté. Quant aux professeurs non formés et non accompagnés, les interventions de niveau 1 ont légèrement augmenté, celles de niveau 2 ont été réduites et celles de niveau 3 se sont accrues. Plus spécifiquement, aucun professeur formé et accompagné n'est intervenu moins souvent aux niveaux 1, 2 ou 3 à l'an 2 alors que deux professeurs formés et deux non formés et non accompagnés se sont trouvés en décroissance aux trois niveaux de centration sur l'apprentissage.

Figure 2.1
Nombre d'interventions selon leur niveau de centration
sur l'apprentissage



DES PROBLÈMES DE PARTICIPATION IMPORTANTS

Le fait de donner du sens à l'apprentissage et d'enseigner en se centrant sur l'apprentissage devrait engager les étudiants dans leur apprentissage et favoriser, par conséquent, leur participation en classe. Il semble bien ici que les interventions de plusieurs professeurs ne suffisent pas à engager les étudiants, car d'importants problèmes de participation ont été observés en classe. En effet, on observe que 21 groupes-cours (tableau 2.2), au cours des deux années, ont été perturbés. Plus précisément, 9 groupes dont plus de la moitié des étudiants étaient distraits (bavardaient, entraient et sortaient du cours, étaient sur Internet); 6 groupes dont plus de la moitié était absente; 4 groupes dont plus de la moitié était absente et l'autre moitié distraite et 1 groupe dont l'ensemble des étudiants était passif. La situation s'améliore toutefois de l'an 1 à l'an 2. Les professeurs formés et accompagnés sont ceux qui éprouvent proportionnellement le moins de problèmes de participation.

Les pratiques d'enseignement déclarées: les stratégies utilisées

Si le niveau des pratiques évolue pour plusieurs professeurs de l'an 1 à l'an 2, la variété des stratégies pédagogiques utilisées en classe ne bouge pas. Les professeurs peuvent, par exemple, intervenir plus souvent à l'an 2 pour favoriser l'activité intellectuelle, mais sans pour autant changer de stratégies.

Tableau 2.2
Problèmes de participation

Professeurs (n: 21)	An 1	An 2
Formé et accompagné (2 à 4 acc.) (n: 9)	4	2
Formé (n: 8)	6	4
Non formé et non accompagné (n: 5)	3	2
Total	13	8

Parmi les professeurs formés et accompagnés (tableau 2.3), on note que sept pratiquent l'exposé interactif en première partie de séance, suivi en deuxième partie d'activités d'application individuelles ou en groupes, alors que les deux autres professeurs donnent un cours sous forme d'atelier centré sur l'expérimentation. Ces cours ateliers sont prévus au programme. Plus souvent à l'an 2 qu'à l'an 1, ils disent faire ces choix afin de favoriser la réalisation de liens entre les théories et les pratiques. Les activités sont donc perçues davantage comme des moyens de faire apprendre que simplement des moyens pour garder l'attention des étudiants. Le niveau de satisfaction quant à leurs choix demeure à peu près le même (en fait un professeur plus ou moins satisfait devient satisfait alors qu'un autre exprime le contraire). On note que ces professeurs demeurent plus souvent insatisfaits que satisfaits.

Chez les professeurs formés (tableau 2.4), on retrouve également deux professeurs donnant leur cours sous la forme d'ateliers, tel que prévu au programme. Une moitié des professeurs donne des cours comportant des exposés interactifs jumelés à des activités d'application en classe. Les professeurs formés sont proportionnellement moins nombreux que les professeurs formés et accompagnés à proposer des exposés jumelés à des activités aux étudiants. Finalement, deux professeurs s'en tiennent à l'utilisation d'exposés interactifs. Ils justifient tous leurs choix de stratégies, mais évoquent moins souvent que les professeurs formés et accompagnés le fait qu'ils utilisent des activités pour faire des liens entre la théorie et la pratique (2 à l'an 2). Comme les professeurs formés, ils demeurent majoritairement plus ou moins satisfaits de leurs choix à l'an 2.

Tableau 2.3
Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs
formés et accompagnés

An 1 (n: 9)		An 2 (n: 9)	
Variété de stratégies		Variété de stratégies	
• Exposés interactifs et activités	7	• Exposés interactifs et activités	7
• Ateliers	2	• Ateliers	2
Justifications		Justifications	
Exposé:		Exposé:	
• transmettre le contenu, meilleure méthode	6	• transmettre le contenu, meilleure méthode	4
Activité:		Activité:	
• casser le rythme, tenir réveillé	4	• casser le rythme, tenir réveillé	1
• faire des liens avec la théorie	2	• faire des liens avec la théorie	7
Niveau de satisfaction		Niveau de satisfaction	
Satisfait	3	Satisfait	3
Plus ou moins satisfait	5	Plus ou moins satisfait	5
Insatisfait	1	Insatisfait	1

Quant aux professeurs non formés et non accompagnés (tableau 2.5), ils sont plus nombreux à utiliser l'exposé interactif seul que l'exposé interactif jumelé à des activités d'application à l'an 2. On note aussi qu'ils peinent à justifier leurs choix, car leurs arguments demeurent peu élaborés. Ils sont toutefois nettement plus satisfaits de leurs choix que les deux autres groupes de professeurs.

Tableau 2.4

Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs formés

An 1 (n: 8)		An 2 (n: 8)	
Variété de stratégies		Variété de stratégies	
• Exposés interactifs et activités	4	• Exposés interactifs et activités	5
• Ateliers	2	• Ateliers	1
• Exposés interactifs	2	• Exposés interactifs	2
Justifications		Justifications	
Exposé:		Exposé:	
• transmettre le contenu, meilleure méthode	6	• transmettre le contenu, démontrer, comprendre, meilleure méthode	7 4
		Questions:	
		• rendre actif et favoriser l'apprentissage	
Activité:		Activité:	
• casser le rythme, tenir réveillé, participer	3 3	• casser le rythme, tenir réveillé	2 2
• faire des liens avec la théorie	1 1	• faire des liens avec la théorie	
• acquérir de la matière	1		
• réfléchir à l'actualité			
• préparer à l'examen			
Oraux:		Oraux:	
• s'enseigner mutuellement	1	• apprendre à échanger, s'exprimer oralement	2
Niveau de satisfaction		Niveau de satisfaction	
Satisfait	3	Satisfait	3
Plus ou moins satisfait	4	Plus ou moins satisfait	5
Insatisfait	1	Insatisfait	0

Tableau 2.5
Choix de stratégies et niveau de satisfaction des professeurs
non formés et non accompagnés

An 1 (n: 5)		An 2 (n: 5)	
Variété de stratégies		Variété de stratégies	
• Exposés interactifs et activités	2	• Exposés interactifs et activités	2
• Exposés interactifs	3	• Exposés interactifs	3
Justifications		Justifications	
Exposé:		Exposé:	
• garder l'attention et participer	2	• transmettre le contenu	1
		• montrer son expertise, comment réfléchir	1
Niveau de satisfaction		Niveau de satisfaction	
Satisfait	4	Satisfait	4
Plus ou moins satisfait	1	Plus ou moins satisfait	0
Insatisfait	0	Insatisfait	1

Le bilan d'expérience

À la question « quel est le bilan de leur expérience durant leur première année d'expérience puis durant la seconde ? » (tableau 2.6), les professeurs formés et accompagnés ou formés sont, dans l'ensemble, positifs ou plus ou moins satisfaits de leur expérience, alors que les professeurs non formés et non accompagnés sont, pour leur part, très majoritairement positifs, tout comme ils se sont montrés plus souvent satisfaits de leurs choix de stratégies pédagogiques que les professeurs formés et formés accompagnés.

Tableau 2.6
Bilan d'expérience

n: 22	Formé et acc (n: 9)		Formé (n: 8)		Non formé et non acc (n: 5)	
	An 1	An 2	An 1	An 2	An 1	An 2
Bilan positif	5	5	5	4	4	4
Bilan plus ou moins satisfait	4	4	3	4		
Bilan négatif					1	1

Le choix d'être formé, accompagné

Au terme de l'an 2, nous avons demandé aux professeurs formés ou formés et accompagnés pour quelles raisons ils avaient choisi de suivre la formation offerte. Ils ont répondu plus souvent qu'ils avaient choisi de le faire pour développer leurs habiletés à enseigner que parce qu'ils éprouvaient des difficultés. Ainsi six professeurs formés et accompagnés et cinq professeurs formés répondent qu'ils voulaient être mieux outillés, se former à l'enseignement, apprendre de nouvelles façons de faire ou poursuivre une réflexion déjà entamée, alors que deux professeurs de chaque catégorie disaient éprouver des difficultés en classe, se sentir parfois déstabilisés ou vouloir s'améliorer.

C'est également plus souvent pour des motifs positifs que négatifs, que les professeurs ont choisi d'être accompagnés. Ainsi, deux professeurs disent avoir fait ce choix parce qu'ils ont aimé la formation et la relation avec le formateur, deux parce qu'ils voulaient aller plus loin et apprendre de nouvelles façons de faire, deux autres parce qu'ils pensaient que ce serait aidant et deux autres encore parce qu'ils se sentaient « inquiets », avaient des questions, et avaient besoin de valider leurs choix (ils avaient aussi choisi d'être formés pour des raisons semblables).

Des questions et des réflexions sur la formation et l'accompagnement

Deux questions se posaient au départ et nous tenterons maintenant d'y répondre.

Les pratiques évoluent-elles différemment chez les professeurs formés et accompagnés, les formés ou les non formés et non accompagnés ?

À savoir si les pratiques des professeurs formés et accompagnés, formés ou non formés et non accompagnés se distinguent à moyen terme, il semble bien que ce soient celles des formés et accompagnés qui évoluent davantage à l'an 2.

En ce qui concerne plus spécifiquement les pratiques visant à motiver les étudiants (donner du sens à l'apprentissage), les professeurs formés et accompagnés ont évolué aux trois niveaux de centration sur l'apprentissage à l'an 2 alors que les formés et les non formés et non accompagnés ont vu le nombre de leurs pratiques demeurer le même ou diminuer aux niveaux 1 et 2. Les professeurs non formés et non accompagnés ont toutefois connu une croissance au niveau 3. Les cognitivistes mettent de

l'avant l'importance de donner du sens à l'apprentissage pour engager cognitivement les étudiants. Voyons maintenant en quoi les pratiques d'enseignement ont contribué à cet engagement.

Encore une fois, seuls les professeurs formés et accompagnés ont développé les trois niveaux de centration sur l'apprentissage au regard de leurs pratiques d'enseignement. La fréquence des pratiques d'enseignement de niveau 2 a peu ou pas bougé chez les formés ainsi que chez les non formés et non accompagnés, mais celles du niveau 3 ont toutefois augmenté. C'est l'évolution des niveaux 2 et 3 qui s'avère la plus intéressante, car ces niveaux impliquent une participation plus grande de la part des étudiants alors que le niveau 1 est davantage lié au fait que ce soit le professeur qui intervienne. Ce qui interpelle ici, c'est la similarité des pratiques des deux derniers groupes. Ces constats avaient également été faits au terme de l'an 1 (Ménard, à paraître). Autrement dit, ces professeurs paraissent progresser de la même manière; la formation courte ne semblant pas, dans leurs pratiques, changer quelque chose. Les pratiques liées à la motivation et à l'activation intellectuelle chez ces deux groupes ne semblent pas, par ailleurs, suffisantes pour contrer les problèmes de participation des étudiants qui demeurent bien présents à l'an 2 alors qu'ils sont proportionnellement moins importants chez les professeurs formés et accompagnés. Il faut noter ici que les professeurs éprouvant des difficultés à l'an 2 en avaient déjà à l'an 1.

Quant aux stratégies pédagogiques que les professeurs déclarent utiliser, on note que les formés et accompagnés recourent uniquement à des stratégies incluant des activités de mise en application ou de transfert alors que parmi les professeurs formés ou non formés et non accompagnés, on retrouve quelques professeurs qui se limitent à l'utilisation de l'exposé interactif. Leur nombre reste le même à l'an 2. Par contre, les justifications données pour leurs choix pédagogiques distinguent les trois groupes. Les professeurs formés et accompagnés à l'an 2 évoquent plus souvent proposer des activités pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique. Cette prise de conscience se fait durant la période d'accompagnement, car il ne faut pas oublier que l'accompagnement a débuté après la collecte de l'an 1. Quant aux deux autres groupes, ils se distinguent également, car les professeurs formés sont plus en mesure d'expliquer le pourquoi alors que peu de non formés et non accompagnés parviennent à le faire aussi bien la première que la seconde année. Il semble bien que les professeurs formés n'ont pas des pratiques qui les distinguent, mais possèdent des connaissances leur permettant de mieux les expliquer; le modèle transformatif (Langevin *et al.*, 2008) favoriserait une transformation du discours, même à court terme, mais pas des pratiques. Cette observation appuie l'affirmation de Kane, Sandretto et Heath (2002) selon laquelle

les conceptions et approches ne permettent pas d'inférer les pratiques. Il semble que c'est l'accompagnement qui favoriserait ce passage de la théorie à la pratique.

Il faut finalement mettre en exergue que le bilan des trois catégories de professeurs demeure sensiblement le même à l'an 1 et 2. Par ailleurs, bien que le bilan d'expérience des professeurs soit majoritairement positif, plusieurs professeurs formés et accompagnés et formés sont en effet plus ou moins satisfaits et rapportent éprouver des difficultés. Sont-ils plus conscients de leur situation maintenant qu'ils sont « informés » ? Postareff *et al.* (2007) rapportent qu'après une formation courte, les professeurs vivent un certain sentiment d'insécurité. Le niveau de satisfaction à l'égard des choix de stratégies des mêmes professeurs (« bilan positif » pour les non formés et non accompagnés et souvent « plus ou moins satisfait » pour les autres) tend à confirmer cet effet. Pour expliquer ce constat, nous nous étions également demandé si les professeurs qui avaient choisi la formation et l'accompagnement étaient déjà en difficulté au départ, ce qui expliquerait leur bilan « plus ou moins satisfait ». Leur réponse aux deux questions quant à leurs choix d'être formés ou accompagnés, ne permet pas de confirmer cette hypothèse, car seulement deux professeurs formés et trois formés et accompagnés disent avoir été motivés par les difficultés rencontrées.

Les pratiques se distinguent-elles quant à leur centration sur les apprentissages ?

Force est de constater que les pratiques observées et déclarées de tous les professeurs dépassent la simple transmission de contenu. Dans ce sens, un changement de paradigme semble s'être déjà amorcé chez l'ensemble des participants, quelle que soit leur discipline. Les professeurs associés à cette recherche sont certainement plus centrés sur l'apprentissage étudiant que les professeurs qui avaient fait l'objet d'une recherche publiée en 2012. En effet, lorsque nous avons demandé par questionnaire à 307 étudiants de trois programmes professionnalisant du baccalauréat, quelles étaient les stratégies utilisées, des proportions non négligeables (entre 31 et 47 %) notaient que tous ou la plupart de leurs professeurs utilisaient l'enseignement magistral (le professeur présente le contenu et les étudiants écoutent sans poser de questions) (Ménard, 2012).

Les résultats de ces deux années de collecte indiquent toutefois que ce sont les pratiques des professeurs formés et accompagnés qui ont le plus évolué vers une plus grande centration sur l'apprentissage étudiant. Le nombre de séances d'accompagnement n'expliquent toutefois pas cette évolution chez les uns et les autres, les plus fréquemment accompagnés n'ayant pas des pratiques qui évoluent davantage.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les pratiques d'enseignement observées chez les deux autres groupes de professeurs se sont aussi développées au niveau 3. L'expérience d'enseignement joue peut-être un rôle. La réduction du nombre de problèmes de participation à l'an 2 tend à confirmer qu'il se passe quelque chose.

Quant aux pratiques déclarées, elles dénotent chez les professeurs formés et formés et accompagnés une prise de conscience de l'importance de mettre en action les étudiants. Les deux groupes identifient des stratégies et justifient leurs choix pédagogiques en se centrant davantage sur l'apprentissage étudiant que le groupe non formé et non accompagné. Les professeurs formés et accompagnés demeurent toutefois nettement plus centrés sur l'apprentissage dans leurs justifications, car à l'an 2, 7 d'entre eux expliquent adopter ces stratégies pour favoriser le lien entre la théorie et la pratique, alors que seulement deux formés l'évoquent.

Conclusion

Il apparaît qu'à moyen terme, la formation offerte n'a pas eu d'effets marqués sur les pratiques des professeurs formés lorsqu'on les compare aux professeurs non formés et non accompagnés. Toutefois, il semble bien que la présence de l'accompagnement pédagogique jumelé à la formation favorise le passage du discours à la pratique. Par ailleurs, le niveau de satisfaction à l'égard du choix de stratégies est plus élevé chez les professeurs non formés et non accompagnés et leur bilan d'expérience est le plus positif. Peut-on dire ici que ces derniers sont moins conscients de leurs lacunes? Peut-on également penser que plusieurs professeurs formés et formés et accompagnés, qui sont plus ou moins satisfaits en ce qui regarde leurs choix et leur bilan, ont développé un sentiment de confiance en soi moins fort à cause de leur formation? Cela semble confirmer les résultats de recherche voulant qu'une formation courte ait pour conséquence de réduire le sentiment de confiance des novices. Il faut souligner le fait que ce constat est fait à partir d'observations et d'entrevues et non pas à partir d'échelles de mesure.

Faut-il pour autant conclure que la formation à l'enseignement d'une durée de 15 heures ne fait pas de différence? Cette formation à l'enseignement a peut-être des effets, mais à plus long terme, lorsque les professeurs maîtrisent mieux leur contenu, qu'ils acquièrent un peu d'expérience et que leur posture de professeur est en voie d'affirmation (Lameul, 2008). Ou alors, faut-il repenser la formation? Et qu'en est-il des effets d'une formation longue? Nous n'avons pas pu explorer ses effets, car les trois universités participantes n'offrent pas ce type de formation aux professeurs.

Il apparaît clairement que l'étude des effets ne peut se faire sans observation en classe puisque les observations ne concordent pas toujours avec le discours des professeurs. Même avec la réalisation d'entrevues en lien avec les observations, un décalage persiste. Plus de séances d'observations seraient souhaitables et permettraient une description plus représentative de la situation. Une double collecte s'avère donc utile pour documenter les effets. L'idéal serait de faire ces observations et entrevues auprès de professeurs désignés au hasard, car on ne peut pas ignorer le fait que ceux qui acceptent de participer à ce genre de recherche ont généralement un parti pris positif pour la pédagogie universitaire. Ce biais est également à prendre en compte dans nos résultats.

Références

- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans J.-M. Barbier et Y. Clot (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), p. 4-18.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université. Des défis importants à mieux cerner*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des professeurs-chercheurs ou trait de la culture française. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Frenay, M. et al. (2010). Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3(172), p. 63-76.
- Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), p. 87-100.
- Hanbury, A., Prosser, M. et Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programs on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), p. 449-483.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks : Sage.
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling half the story : A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), p. 177-228.

- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation des professeurs sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, p. 73-94.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 643-664.
- Lenoir, Y. (2012). Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité: une démarche multidimensionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.). *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Luzeckyj, A. et Badger, L. (2008). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. Australian Learning and Teaching Council.
- Ménard, L. (2012). Apprendre en classe au premier cycle universitaire. Dans C. Michaud et M. Romainville (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles: De Boeck.
- Ménard, L. (à paraître). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université: ses effets à court terme. *Formation et profession*.
- Menges, R. et Austin, A.E. (2001). Teaching in higher education. Dans V. Richardson (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (4^e éd). Washington: American Educational Research Association.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 3(62), p. 91-108. Récupéré de <<http://rechercheformation.revues.org/435>>.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement de la notion au concept. *Éducation permanente*, 4(205), p. 21-30.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: Édition sociale française.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), p. 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, p. 29-43.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres et New York: Routledge.
- Roegiers, X. et al. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. et Michaud, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Saint-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67, p. 15-30.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique* (2^e éd.). Montréal: Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques.

Taylor, L.K. et Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities.

Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.). *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling: Stylus.

Taylor, L.K. et Rege Colet, N. (2009). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice.

Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.). *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling: Stylus.

Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K. et Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development program. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), p. 499-511.

3

Le soutien

Réflexions pour l'élaboration d'un modèle de soutien pédagogique

Alain Huot, Lucie Charbonneau et Eve-Lyne Rondeau

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente le portrait sommaire des pratiques et des activités de soutien pédagogique que l'on retrouve au sein du réseau de l'Université du Québec (UQ), mais aussi dans d'autres établissements d'enseignement supérieur québécois et d'ailleurs dans le monde. Ce portrait, réalisé par le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) de l'Université du Québec, s'est concrétisé notamment par une représentation graphique de la structure des activités de pédagogie universitaire et la mise en place d'un programme d'autoformation destiné aux enseignants.

Les établissements d'enseignement supérieur forment les travailleurs et les citoyens d'aujourd'hui et de demain. Néanmoins, les enseignants qui y évoluent ont peu ou pas de formation en enseignement (Sous-comité du GRIIP sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants, 2013). Ils sont responsables de développer eux-mêmes leur expertise pédagogique et leur cheminement en cette matière varie selon leurs expériences, leurs valeurs et les défis rencontrés. Les enseignants québécois ne font pas exception, bien que depuis plusieurs années, ils ont la possibilité d'être accompagnés dans leur développement pédagogique. Ainsi, formation et accompagnement individualisé pour la réalisation de projets pédagogiques leur sont proposés. Ce sont généralement les services de soutien pédagogique dans chacun des établissements qui assurent cette offre de service, qui est souvent orientée par les demandes ponctuelles des enseignants ainsi que par les conseillers et autres professionnels de la pédagogie en place dans l'établissement. La structure, les pratiques et les acteurs impliqués dans ce soutien pédagogique sont variables et multiples.

Ce chapitre présente le portrait sommaire¹ des pratiques et des activités de soutien pédagogique au sein du réseau de l'Université du Québec (UQ), mais aussi dans d'autres établissements d'enseignement supérieur québécois et d'ailleurs dans le monde. Ce portrait, réalisé par le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) de l'Université du Québec, s'est concrétisé notamment par une représentation graphique² de la structure des activités de pédagogie universitaire et par la mise en place d'un programme d'autoformation destiné aux enseignants³. Quelles leçons ou quelles pratiques pouvons-nous en retirer pour le développement de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur ?

Nous présentons d'abord un portrait de la situation générale en matière d'activités et de pratiques de soutien pédagogique. Ainsi, nous proposons :

- d'examiner les besoins des enseignants en matière de formation et d'accompagnement pédagogique ;
- d'inventorier les ressources disponibles en ce qui concerne la formation et l'accompagnement des nouveaux enseignants ;
- de recenser les pratiques actuelles et inspirantes mises en place afin de favoriser le développement de l'expertise pédagogique des enseignants ;
- de contribuer à la création d'une vision stratégique du développement du soutien pédagogique dans les établissements du réseau de l'UQ ;
- d'identifier des ressources complémentaires pour soutenir le développement de l'expertise pédagogique.

À la fois acteurs de l'enseignement, de la formation à la recherche, du développement de compétences des étudiants et de l'animation des environnements d'apprentissage, les enseignants assurent également l'encadrement des étudiants, qu'ils soient en présence ou à distance. Que l'on parle de professeurs, de chargés de cours, de maîtres d'enseignement ou de tuteurs, les enseignants sont le centre névralgique de l'accessibilité, de la persévérance et de la réussite aux études supérieures. Les conséquences

-
1. Le rapport exposant le portrait global est accessible sur le site <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/la-formation-et-laccompagnement-pedagogique-des-nouveaux-enseignants>>.
 2. La cartographie globale est accessible au <http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/annexe-3-format_11x17.pdf>.
 3. Nous désignerons par « enseignants universitaires » : les professeurs, les chargés de cours, les maîtres d'enseignement, les tuteurs et les bibliothécaires formateurs ainsi que toute autre personne ayant un rôle d'enseignement ou de formation auprès des étudiants universitaires.

de leurs choix pédagogiques sont démontrées par la recherche (Vasseur, 2015). C'est pourquoi il est important de s'intéresser au contexte dans lequel ces enseignants évoluent et de s'assurer qu'ils sont soutenus pour relever les défis associés à leur tâche d'enseignement.

Le contexte de la pratique enseignante : les défis de l'enseignant

À leur arrivée en poste, les professeurs doivent mener une carrière de chercheur qui présente des exigences de performance relativement élevées et, parallèlement, se soucier de leur tâche d'enseignement, laquelle demande des compétences multiples (Bélangier, Bélisle et Bernatchez, 2011). Les chargés de cours, quant à eux, cumulent souvent différents emplois et rencontrent des défis semblables à ceux vécus par les professeurs. De plus, plusieurs chargés de cours sont moins présents sur le campus, ce qui représente un défi supplémentaire pour participer aux activités de formation offertes sur place. Ainsi, les enseignants cumulent des tâches et des rôles différents. Leurs obligations et leur lien d'emploi sont différents selon leur statut : professeur, maître d'enseignement, chargé de cours, tuteur, etc. Toutefois, ils ont en commun le fait :

- qu'ils agissent dans le cadre de l'enseignement ;
- qu'ils forment les étudiants ;
- qu'à leur entrée en poste, ils ne sont majoritairement pas formés à la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Si les deux premières caractéristiques vont de soi, il en est autrement pour la troisième puisque de manière générale, commencer une carrière d'enseignant au supérieur ne requiert aucune formation pédagogique. En effet, les exigences à l'embauche concernent davantage l'expertise de l'enseignant dans un domaine « disciplinaire » spécifique et visent le transfert de cette expertise aux étudiants dans un contexte académique. Pourtant, nombreux sont les enjeux auxquels font face les nouveaux enseignants en matière de pédagogie :

- manque de formation initiale en pédagogie. Selon le rapport du sous-comité du GRIIP sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants (2003), 70 % des enseignants universitaires arrivent en poste sans formation à l'enseignement. Ils empruntent des moyens différents pour assurer leur développement professionnel d'enseignant selon leurs besoins et leur parcours. Les enseignants qui arrivent en emploi se rendent rapidement compte qu'ils n'y sont pas préparés. En effet, selon ce même rapport, 87 % des enseignants estiment qu'une formation en pédagogie devrait être obligatoire, tant pour les professeurs que pour les chargés de cours (GRIIP, 2013).

- diversification de la clientèle étudiante. La massification de l'enseignement dans les dernières années amène une plus grande hétérogénéité des étudiants dans les classes (Endrizi, 2011). Par exemple, selon le rapport publié par le groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (ÉSH) (Université du Québec, 2014), il y a eu une augmentation importante de cette population étudiante dans les établissements québécois : « Entre 2005-2006 et 2012-2013, le nombre total d'ÉSH a presque triplé, passant de 2 360 à 6 905. » Les étudiants actuels ont des parcours et des besoins de formation qui se sont modifiés dans le temps (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013). Aujourd'hui, leur formation universitaire n'est souvent plus leur seule occupation et ils étudient davantage à temps partiel.
- demande pour l'intégration de nouvelles technologies. En même temps, il y a une certaine pression de la part de l'administration et souvent, des étudiants, pour une utilisation accrue des technologies (Endrizi, 2011). Ainsi, l'enseignant universitaire doit s'approprier de nouveaux outils avec lesquels il n'est pas toujours familier. Il est encore plus complexe d'utiliser ces outils de manière pédagogique. Dans les établissements présentiels qui offrent des cours à distance ou hybrides (voir le chapitre 7), ce sont les professeurs qui assument le développement de ces cours. La création, la mise en place et la gestion de ces cours peuvent représenter une augmentation considérable de leur tâche (CSE, 2015). Dans ce contexte, le recours aux ressources telles que les conseillers pédagogiques ou technopédagogiques est souvent nécessaire pour pallier le manque de connaissances des professeurs dans ce domaine (CSE, 2015).
- collaboration à la mise en place d'approches programme ou d'approches par compétences (demande provenant principalement des organismes d'accréditation) ou encore dans un contexte d'innovation pédagogique ou curriculaire.
- autres tâches administratives importantes (Endrizi, 2011) s'ajoutent aussi dans certains cas.

La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université rapporte que la pression est d'autant plus forte sur « les nouveaux professeurs et professeures [qui] doivent développer rapidement un programme de recherche subventionné, maîtriser la culture organisationnelle et celle de leur unité d'appartenance et satisfaire les attentes de leur institution à l'égard de la qualité de leur enseignement » (Dyke, 2006, p. 14).

Qui plus est, les recherches en éducation ont évolué dans les dernières années et proposent des pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage. Il peut être complexe pour les enseignants de se tenir à jour sur ces connaissances en plus de la veille qu'ils doivent déjà faire dans leur

domaine d'expertise. Faciliter l'accès à ces nouvelles connaissances et leur intégration dans les pratiques des enseignants permet de rehausser la qualité de la formation.

Considérant que les enseignants ont peu de temps, des intérêts multiples et des parcours variés; considérant que la pédagogie est un domaine en constante évolution, il convient de se demander comment les établissements peuvent-ils soutenir leur développement pédagogique et ainsi accomplir leur mission?

Les enseignants sont en mesure de développer une part de leurs compétences en enseignement de façon autonome, de manière expérientielle. Cependant, «la courbe d'apprentissage peut être significativement améliorée si l'enseignant peut avoir recours à des ressources externes, qu'il s'agisse d'unités dédiées au soutien à l'enseignement ou de personnes-ressources accessibles dans l'enseignement supérieur» (Rege Colet et Berthiaume, 2015, p. 19). Les unités dédiées au soutien pédagogique ont le potentiel d'améliorer les avantages compétitifs de l'établissement en diminuant les redondances dans les programmes, en augmentant les connaissances en pédagogie des enseignants et en valorisant l'enseignement. Une fois bien établis au sein de l'établissement, les intervenants pédagogiques deviennent des agents de changement importants et augmentent l'efficacité des actions en mettant en place des solutions plus viables (Stefani, 2011).

Ainsi, dans le but d'assurer la qualité de l'enseignement offert aux étudiants et de préparer les enseignants à endosser leur rôle, certains établissements se sont dotés de services de soutien pédagogique en s'appuyant sur les travaux de Rege Colet et Berthiaume (2015) selon lesquels le soutien pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur devrait :

- être valorisé et reconnu par l'établissement;
- permettre diverses trajectoires de développement;
- correspondre aux aspirations et aux préférences des enseignants selon les différents moments dans leur carrière;
- être perçu comme utile aux yeux des enseignants;
- être non obligatoire.

Par contre, plusieurs établissements sont encore à construire leur service d'accompagnement pédagogique et, plus particulièrement, leur stratégie de formation et d'accompagnement des nouveaux enseignants. Afin d'orienter les actions en matière de formation et d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants, il s'avère donc nécessaire d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se fait actuellement en cette matière ainsi qu'en ce qui concerne les besoins, aspirations et préférences des enseignants. Nous en avons donc réalisé un portrait sommaire.

Méthode

Afin de brosser un portrait des pratiques de soutien pédagogique, nous avons opté pour une méthodologie qualitative⁴. Des entrevues, un sondage en ligne et une recherche documentaire sur le Web ont été menés.

Lors des entrevues semi-dirigées (30 à 75 minutes chacune), les 13 participants rencontrés sont des conseillers pédagogiques ou des professeurs exerçant cette fonction de conseil dans les établissements suivants : Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université McGill, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, HEC Montréal, Université Laval et Polytechnique. Le recrutement a été réalisé selon un mode intentionnel en utilisant le critère de diversité régionale, le critère de taille de l'établissement et le volontariat des personnes contactées par les membres du sous-comité du GRIIP réalisant le travail de recherche.

Un sondage en ligne, comportant 36 questions sur les besoins, les ressources disponibles et les compétences du nouvel enseignant universitaire, a été transmis dans chacun des établissements du réseau de l'UQ par les conseillers pédagogiques ou les professeurs y exerçant cette fonction. Quarante-sept enseignants (19 chargés de cours, 23 professeurs, 2 chargés d'enseignement, 3 sans réponse) ont rempli le questionnaire.

Une recherche documentaire des ressources en pédagogie de l'enseignement supérieur développées dans le cadre de différents projets au sein du réseau UQ et réalisées par le passé, a été menée. Un inventaire des ressources actuellement disponibles dans les établissements du réseau a également été constitué.

Finalement, la recherche documentaire a été complétée en explorant ce qui se fait à l'extérieur du Québec. À partir des connaissances des membres du sous-comité, 15 sites Web d'établissements d'enseignement supérieur connus pour leurs pratiques en pédagogie universitaire ont été analysés. Pour être retenus, les établissements choisis devaient présenter, sur le Web, une quantité suffisante d'informations sur les services offerts aux enseignants ou sur la structure de leurs services. L'information a été compilée sur une fiche descriptive standardisée.

4. La méthodologie complète de même que les outils utilisés sont disponibles au <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/la-formation-et-laccompagnement-pedagogique-des-nouveaux-enseignants>>.

Résultats et discussion

Les besoins des enseignants : ancrés dans leurs pratiques pédagogiques

Les enseignants consultés ont jusqu'à plus de 10 ans d'expérience, mais leur moyenne est de 3,44 années. Parmi tous les répondants, 70% affirment ne pas avoir reçu une formation antérieure en pédagogie, et une même proportion mentionne ne pas avoir reçu de la formation en pédagogie à l'embauche. Quant à l'âge des répondants, la plus grande proportion a entre 35 et 39 ans et la moyenne est de 40,12 ans.

Afin de faire ressortir les besoins des enseignants, ceux-ci ont d'abord été questionnés sur leurs pratiques pédagogiques. Ce qui ressort essentiellement de la compilation de leurs réponses est une présence forte de l'exposé magistral, accompagné de différents types de support visuel.

Les répondants ont également été questionnés sur ce qu'ils percevaient comme plus facile et plus difficile dans l'enseignement. Ces questions avaient pour objectif d'aider à identifier les besoins en enseignement. Tout d'abord, en comparant les éléments identifiés par les répondants comme étant « faciles » ou « plus naturels » avec leur niveau d'expérience, on perçoit une évolution ou un raffinement avec le temps, notamment en ce qui a trait aux relations avec les étudiants, la structuration des plans de cours et la technopédagogie. Un élément perçu comme « facile » en début d'emploi se raffine en éléments plus précis, plus poussés qui deviennent à leur tour « faciles » avec l'expérience. En effet, chez les participants ayant moins de deux ans d'expérience, le contact avec les étudiants est perçu comme facile. Pour ceux qui ont entre deux et cinq ans d'expérience, la relation (ici, la relation étant un élément plus précis, plus poussé que le simple contact) est facile, et pour ceux qui ont cinq ans et plus d'expérience, on ajoute également l'animation de classe en termes de facilité (encore plus poussé que la relation). En ce qui concerne le plan de cours, on note également cette évolution puisque la rédaction est perçue comme facile pour ceux qui ont moins de deux ans d'expérience, la structuration est perçue comme facile pour ceux ayant entre deux et cinq ans d'expérience, et certaines notions d'évaluation ou d'arrimage des contenus apparaissent dans les éléments faciles pour ceux qui ont cinq ans et plus d'expérience. Pour certains, l'organisation était assez facile au début, particulièrement pour ceux qui ont suivi une formation en pédagogie. Quant aux éléments techniques se rapportant au choix de volumes, à la gestion de la correction, au souci d'efficacité de la gestion de classe, ils ont été nommés comme étant « faciles » par les personnes ayant plus d'expérience.

Du côté de l'interprétation des données fournies par les répondants concernant les éléments difficiles de l'enseignement, les résultats semblent suivre une courbe d'expertise (Frenette-Leclerc, 1991). En effet, cette courbe propose des caractéristiques que l'on retrouve chez les différents groupes d'enseignants rencontrés. Ainsi, les personnes cumulant moins de deux ans d'expérience seraient au stade de novice ou débutant en ce qui concerne la préparation des cours (structure, design pédagogique, plans de cours), l'évaluation des apprentissages et l'utilisation de la plateforme d'enseignement. Elles y mettent beaucoup de temps et savent que cela est nécessaire. Avec les années, elles accéderaient à un stade plus élevé de compétences, bien que différents aspects de l'évaluation des apprentissages demeurent au cœur des préoccupations pour tous les groupes rencontrés. La gestion du temps et l'efficacité de l'enseignement semblent être également des préoccupations importantes. Finalement, même chez les enseignants ayant développé une plus grande expertise, la participation des étudiants, la rétroaction à la suite des évaluations des apprentissages ainsi que la gestion de classe demeurent un défi.

Bien que les difficultés identifiées varient d'un groupe d'enseignants à l'autre, selon leur expertise, ce qui les rejoint en majorité est explicité ainsi par Beney et Pentecouteau (2008) :

les enseignants recherchent principalement des réponses à des problèmes concrets et immédiats (gestion de grands groupes, utilisation des outils informatiques dans l'enseignement, etc.). De leur point de vue, la formation doit permettre de concevoir le savoir pédagogique comme un savoir pratique susceptible de les aider à résoudre des problèmes (p. 82).

Les résultats de Stes et Van Petegem (2011) vont également dans ce sens puisqu'ils soulignent la « nécessité de mettre principalement l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement » (p. 27).

Le tableau 3.1 présente les besoins (thèmes de formation) qui ont été le plus souvent nommés par les enseignants sondés.

Les besoins du personnel enseignant quant aux thèmes de formation semblent se recouper, quelle que soit leur expérience. Selon les réponses obtenues, plusieurs thèmes nécessiteraient d'être abordés dans la formation, mais la conception d'un cours, les notions de base en pédagogie, l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe et l'utilisation des TIC seraient des thèmes à prioriser.

Tableau 3.1
Thèmes de formation selon la fréquence de mention

Fréquence de mention	Thèmes de formation
23	Structurer, organiser et préparer le cours
12	Notions de base de pédagogie, apprendre certaines méthodes pédagogiques ou andragogiques
10	Stratégies pédagogiques afin de varier l'enseignement, susciter l'intérêt, la participation et la motivation
9	Évaluation: préparation, correction, types d'évaluation, création de grilles
8	Gestion de classe et des conflits
5	Technologies de l'information et de la communication en éducation

Lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, les enseignants ont également eu la possibilité de s'exprimer sur différentes formes d'accompagnement. Le tableau 3.2 indique ce que les enseignants questionnés perçoivent comme pertinent en termes de modalités d'accompagnement pédagogique.

Tableau 3.2
Pertinence de différentes formes d'accompagnement

	Mentorat	Accompagnement par un conseiller pédagogique	Accompagnement par un pair avec observation en classe
Très pertinent	21	17	3
Pertinent	16	19	23
Peu pertinent	2	2	0
Aucune pertinence	3	4	21

Des enseignants précisent que le mentor doit surtout être un expert de contenu, mais que pour les disciplines autres que celles de l'éducation, le mentor devrait également être un expert pédagogique. Dans cette perspective d'accompagnement en mentorat, certains enseignants mentionnent que le fait que le processus soit formel ou non, ainsi que sa reconnaissance par l'institution, pourrait jouer sur sa pertinence.

Quant à la pertinence de l'accompagnement par un conseiller pédagogique, les enseignants mentionnent que celui-ci doit être compétent principalement au niveau pédagogique, mais qu'une certaine expertise du contenu disciplinaire serait également souhaitable. Les enseignants mentionnent le bien-fondé de pouvoir discuter avec un professionnel de la pédagogie.

La pertinence de l'évaluation par les pairs est celle qui présente le plus de contrastes. En effet, certains enseignants interrogés sont en faveur d'une telle forme d'accompagnement, alors que d'autres sont totalement contre. Les éléments de réflexion apportés touchent le caractère obligatoire, la partialité de l'observateur, le stress supplémentaire, le risque d'un enseignement uniforme. Certaines personnes mentionnent que ce serait le travail du conseiller pédagogique alors que d'autres estiment que cela devrait être fait seulement par le mentor ou un enseignant d'expérience.

Parmi ceux qui soutiennent la pertinence de l'évaluation par les pairs, plusieurs émettent toutefois des conditions de réalisation notamment à l'égard de la relation entre l'observateur et l'observé ou de la « formalisation » du processus par l'établissement d'enseignement.

On constate donc que l'accompagnement individualisé par un conseiller pédagogique et le mentorat sont des pratiques d'accompagnement perçues positivement par les enseignants universitaires consultés, mais que l'évaluation par les pairs en salle de classe doit être étudiée minutieusement dans chaque établissement souhaitant l'implanter de façon « officielle » dans ses pratiques.

Les ressources disponibles dans le réseau de l'Université du Québec

En ce qui concerne les ressources disponibles pour les établissements qui souhaitent offrir des formations aux nouveaux enseignants, notons que des séquences de formation pouvant être réutilisées par les conseillers pédagogiques sont disponibles sur le Portail du soutien à la pédagogie⁵. Ces ateliers sont conçus pour ceux qui souhaitent former les enseignants de niveau universitaire. Les buts de ces ateliers sont de :

- sensibiliser et informer les enseignants sur les stratégies d'apprentissage ;
- susciter une réflexion sur sa pratique d'enseignement en regard des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement universitaire ;
- proposer et discuter des pistes d'action pour bonifier sa pratique.

5. <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/>>.

Différents documents sont disponibles pour chacun des thèmes. Ces ressources ont été élaborées dans le cadre d'un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec avec la participation de l'École de technologie supérieure, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

En plus des ressources créées par le réseau de l'Université du Québec, les membres du sous-comité souhaitent explorer les ressources développées de même que les pratiques actuelles dans d'autres établissements.

Un portrait des pratiques actuelles

Les pratiques actuelles comprennent les volets de la formation, de l'accompagnement et des pratiques inspirantes.

LA FORMATION

Les modèles de formation en pédagogie universitaire sont très variés dans le réseau de l'Université du Québec, au Québec et ailleurs. Bien qu'il ne soit pas possible d'établir un modèle unique de formation, il est possible de présenter certaines caractéristiques centrales : la durée, les thèmes de formation, les ressources complémentaires disponibles et les outils de développement. Ces caractéristiques font référence aux formations non créditées offertes aux enseignants dans les établissements universitaires. Certains établissements offrent également des formations créditées⁶.

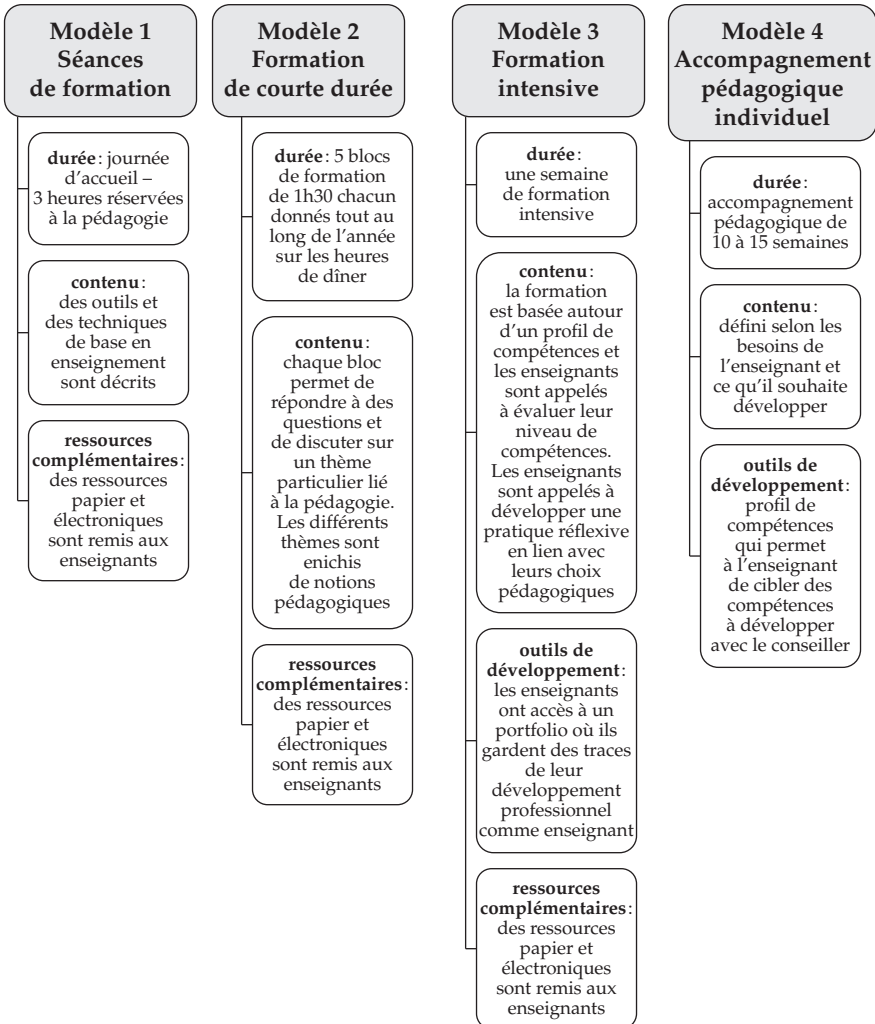
Quatre modèles typiques de formation (séance, courte durée, intensive, accompagnement individuel) peuvent être déduits des renseignements recueillis dans le cadre des entretiens avec les conseillers pédagogiques ainsi que par les analyses de sites Web (figure 3.1). Ils ne représentent pas l'un ou l'autre des établissements, mais bien des caractéristiques qui ont été soulignées par les conseillers pédagogiques. Ces modèles ne sont pas exclusifs et les éléments puisés dans l'un ou dans l'autre peuvent se retrouver réunis dans un même établissement. Par ailleurs, ces modèles partagent deux caractéristiques :

1. ils fournissent des notions de base en pédagogie ;
2. ils permettent aux enseignants de se familiariser avec les services de soutien pédagogique et les personnes qui y travaillent.

6. Les programmes crédités recensés dans cette analyse sont les suivants : le Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM et le Diplôme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke.

La durée des formations et le niveau de profondeur des contenus abordés varient grandement d'un modèle à l'autre. On peut supposer que le degré d'acquisition des connaissances et de changement de pratique varie également. Soulignons que les trois premiers modèles offrent également des possibilités d'échanges entre les enseignants.

Figure 3.1
Différents modèles de formation



Dans tous les établissements rencontrés, et ce, peu importe le modèle de formation des nouveaux enseignants choisis, des activités de formations ponctuelles traitant de différents thèmes liés à la pédagogie sont offertes à l'ensemble du corps enseignant. Ces activités complémentaires permettent aux enseignants de répondre à des besoins ponctuels et spécifiques de formation.

LES THÈMES DE FORMATION

Le tableau 3.3 présente les thèmes qui reviennent le plus souvent lors des entretiens.

Tableau 3.3
Thèmes des formations offertes

Contexte d'enseignement	Bases théoriques	Pratiques pédagogiques	Intégration des TIC	Pratique réflexive/innovation
<ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques des étudiants • droits et responsabilités des enseignants • pratique professionnelle d'enseignement • enseignement en contexte universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> • théories de l'apprentissage • motivation des étudiants • principes pédagogiques et andragogiques • modèles pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • planification: élaboration d'un plan de cours, scénarisation d'un cours • intervention: gestion de classe, climat de classe, encadrement des étudiants • évaluation des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • techniques de base liées à l'utilisation de l'environnement numérique d'apprentissage de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • techniques et outils pour la pratique réflexive

LE PUBLIC CIBLE

Comme mentionné antérieurement, certains établissements proposent leurs activités de formation à tous les enseignants, avec ou sans expérience. Plusieurs d'entre eux ont précisé que cette façon de faire permet un partage très riche entre les nouveaux enseignants et ceux plus expérimentés. Ainsi, certains d'entre eux peuvent ressentir le besoin d'acquérir une certaine base en pédagogie, mais leur expérience demeure très intéressante pour les autres enseignants. Des établissements ont d'abord réservé les formations pour les nouveaux enseignants, pour ensuite ouvrir les portes à tous, ne voulant pas décourager l'initiative de ceux qui souhaitent améliorer leur enseignement à un moment différent de leur carrière.

Dans certains établissements, les personnes chargées de cours sont invitées à participer aux formations, de même que les doctorants. Lors des entretiens, des conseillers pédagogiques ont mentionné que le fait de réunir les différentes clientèles permet des échanges intéressants et la construction d'une identité commune.

LES POLITIQUES ET LES CONVENTIONS COLLECTIVES DES ÉTABLISSEMENTS

L'analyse révèle que les pratiques permettant d'institutionnaliser la formation pédagogique des nouveaux enseignants sont variables. Dans plusieurs cas, ces pratiques ne sont pas encore inscrites dans des politiques ou des conventions collectives. Les différents modèles d'institutionnalisation identifiés sont les suivants :

- mise en œuvre d'une politique de valorisation de l'enseignement ;
- obligation inscrite dans la convention collective de l'établissement d'offrir des formations aux nouveaux enseignants ;
- dégageant prévu dans des conventions collectives pour les professeurs qui suivent une formation pédagogique ;
- obligation du professeur de suivre une formation inscrite dans le contrat d'embauche.

En ce qui concerne l'obligation de participer à des formations pédagogiques, les entretiens avec les conseillers pédagogiques ont permis de relever des éléments divergents. L'obligation permet de s'assurer que tous les enseignants détiennent une base minimale de connaissances en pédagogie. À la Polytechnique et à HEC Montréal, les professeurs sont obligés, dans leur contrat d'embauche, de participer aux activités de formation ou d'accompagnement pédagogique prévues. Cependant, dans certains établissements, l'obligation de participation existait il y a quelques années pour être levée par la suite, car l'attitude négative liée à cette obligation nuisait au climat de groupe lors des formations et ne favorisait pas l'apprentissage.

LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS DE FORMATION

Peu d'établissements ont des données exactes sur la participation de leurs enseignants aux formations de base en pédagogie. Il est cependant clair que ceux qui imposent la formation ou qui offrent un dégageant ou une rémunération conditionnelle à la participation ont un taux plus élevé de personnes inscrites.

Les conseillers pédagogiques rencontrés ont été questionnés sur les éléments qui nuisent et ceux qui favorisent la participation. D'un côté, dans la grande majorité des entretiens, le manque de temps est ressorti

comme principal frein à la formation pédagogique, surtout en début de carrière. Certains ont également mentionné que les services étaient peu connus dans leur établissement.

D'un autre côté, plusieurs éléments peuvent favoriser la participation, mais celui qui ressort davantage des entretiens est la valorisation de la formation pédagogique. Celle-ci peut évidemment prendre différentes formes. Par exemple, des enseignants plus anciens recommandent la formation aux nouveaux arrivants ou encore des vice-recteurs, des doyens ou des directeurs de département ou de module conseillent aux nouveaux employés de suivre la formation de base en pédagogie.

Finalement, concernant la formation, les conseillers pédagogiques rencontrés lors des entretiens ont aussi souligné la nécessité de proposer des thèmes se rapprochant des problématiques vécues par les enseignants afin de les intéresser aux formations proposées, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement. Par contre, il est également du devoir des services de développement pédagogique de proposer des initiatives pédagogiques afin d'élargir l'horizon pédagogique des enseignants. Les enseignants qui arrivent dans le milieu souhaitent résoudre des problématiques concrètes et plusieurs conseillers pédagogiques ont affirmé s'en servir pour proposer des solutions basées sur des données probantes en sciences de l'éducation. De plus, nous constatons qu'une des pratiques souvent mises en place dans les différents établissements est de former ou d'accompagner les nouveaux enseignants dès leur embauche.

L'ACCOMPAGNEMENT

Dans la grande majorité des établissements dont nous avons documenté les pratiques, un accompagnement pédagogique individualisé est également offert aux enseignants. Il n'y a généralement pas de différenciation faite pour ce service entre les nouveaux enseignants et ceux qui ont davantage d'expérience. Cependant, plusieurs conseillers pédagogiques rencontrés affirment que les enseignants qui ont assisté à la formation à leur arrivée dans l'établissement sont davantage portés à les consulter pour un accompagnement que ceux qui n'ont jamais suivi de formation. L'accompagnement individualisé vise généralement à régler une problématique ou à réaliser un projet précis comme la médiatisation d'un cours.

La pratique d'accompagnement pédagogique la plus courante est celle du suivi individualisé d'un conseiller pédagogique avec un enseignant. Cependant, certains établissements universitaires favorisent l'accompagnement pédagogique d'une équipe complète comme dans l'implantation d'une approche-programme par exemple. Le mentorat est également utilisé pour la formation pédagogique des enseignants, mais n'est généralement

pas exclusif aux enseignants qui viennent d'être embauchés. Plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné que le mentorat était inscrit dans leurs projets de développement.

De plus, les communautés d'apprentissage professionnelles sont également mises en place dans certains établissements, et ce, sous toutes sortes de formules. Elles s'adressent généralement aux nouveaux enseignants et aux plus expérimentés et permettent le partage et l'échange autour de différentes thématiques liées à la pédagogie.

L'ÉVALUATION DES EFFETS DES PROCESSUS DE FORMATION ET D'ACCOMPAGNEMENT

Quelques recherches se sont attardées à évaluer la portée de ces formations et de cet accompagnement en début de carrière. Bien que plusieurs résultats soient mitigés, certains portent à croire que ces pratiques peuvent avoir un effet à long terme sur la conception de l'apprentissage des enseignants comme l'affirment Stes et Van Petegem (2011) à l'issue de trois études menées à l'Université d'Anvers :

les professeurs participant à un programme pédagogique ont effectivement, à la fin de la formation, une conception différente de l'enseignement supérieur, avec une vision de l'éducation davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences, comparées à celle qu'ils avaient avant leur participation. Ils se différencient donc, à cet égard, de leurs collègues qui n'ont pas participé au programme (p. 22).

Pour leur part, Bélanger, Bélisle et Bernatchez (2011) ont identifié les caractéristiques favorisant le changement de pratique chez les enseignants :

plusieurs conditions reliées au contexte de changement ont été mentionnées par les enseignants. Parmi les conditions facilitant le changement, les enseignants mentionnent la collégialité entre eux, le sentiment que leurs essais d'innovations pédagogiques sont soutenus, le changement pédagogique initié par le département ou la faculté, un soutien financier disponible, du matériel accessible, un accès satisfaisant aux technologies et l'accès aux services de développement pédagogique (p. 149, traduction libre).

On remarque également dans les propos des conseillers pédagogiques rencontrés dans le cadre de la présente recherche que l'effet des pratiques de soutien pédagogique est, entre autres, influencé par la culture même de l'établissement.

DES PRATIQUES INSPIRANTES

À la lumière de l'analyse des sites Web et des entretiens avec les conseillers pédagogiques, certaines pratiques en formation et en accompagnement pédagogique se démarquent de façon particulière. Voici quelques

exemples qui illustrent des pratiques inspirantes, du point de vue des membres du sous-comité, répertoriées selon les volets de la formation, de l'accompagnement et de la structuration des services.

UNE FORMATION OBLIGATOIRE

À HEC Montréal, la formation pédagogique des professeurs est obligatoire, donc rémunérée. Ces derniers doivent suivre dix séances réparties sur dix semaines à raison de trois heures par semaine. De plus, les professeurs doivent être filmés en classe et ils reçoivent des rétroactions de leurs collègues participant à la formation.

UN ACCOMPAGNEMENT OBLIGATOIRE

Polytechnique Montréal oblige les nouveaux enseignants à être formés à leur entrée en fonction. Cette obligation fait partie du contrat d'embauche des professeurs. Cependant, l'établissement a opté pour un accompagnement individualisé plutôt que pour une formation en groupe. Chaque professeur est accompagné par un conseiller pédagogique et doit d'abord identifier les compétences qu'il souhaite développer. Par la suite, des rencontres individuelles aux 2 semaines sont prévues sur 10 à 15 semaines, selon les besoins de l'enseignant.

UNE FORMATION INTENSIVE

À l'Université Laval, la formation existe depuis près de 20 ans et elle semble bien reconnue dans l'établissement par les enseignants. Chaque année, des enseignants sont refusés par manque de place. La formation intensive dure six jours sur trois semaines et est donnée une fois par an, au printemps. La formation est offerte à tous, mais les enseignants qui y participent doivent s'engager à y être présents tout au long des différentes semaines. Les doctorants peuvent suivre la même formation. Ils doivent enseigner et expérimenter des activités variées comme le travail en équipe, les discussions de groupe et l'élaboration de réseaux de concepts. Ils sont ensuite appelés à faire un bilan un an après la formation et celle-ci leur est créditée.

UNE CONCEPTION DE COURS

L'Université d'Ottawa offre la possibilité à ses enseignants de suivre une formation intitulée *Institut sur la conception de cours*. La description disponible sur son site Web indique que les enseignants y sont appelés à travailler sur la conception de leur cours, entourés d'experts dans le domaine de l'enseignement universitaire.

UNE BOÎTE À OUTILS WEB POUR LES ENSEIGNANTS

L'Académie de l'enseignement supérieur (HEA) est l'organisme national pour l'enseignement et l'apprentissage au Royaume-Uni. Elle offre aux nouveaux enseignants un ensemble de ressources Web sur différents thèmes :

- évaluation et rétroaction;
- enseignement en petit et en grand groupe;
- outil pour le support des nouveaux enseignants – format vidéo;
- outil pour le support des nouveaux enseignants – format base de données;
- ressources éducatives libres et formations ouvertes.

DES GROUPES DE SUPPORT INTERDISCIPLINAIRES

L'Université d'Otago (Nouvelle-Zélande) a instauré des groupes de support interdisciplinaires pour les nouveaux enseignants. Les participants se rencontrent à l'heure du dîner à intervalles réguliers pour discuter et échanger au sujet d'expériences de développement professionnel, discuter du profil de compétences de l'établissement ou échanger sur des expériences de microenseignement par exemple.

DU MENTORAT DE GROUPE

Une étude pilote a été réalisée par une professeure à l'Université TÉLUQ afin d'offrir une forme de mentorat de groupe à des enseignants de l'établissement. Étant donné qu'il y avait un nombre élevé de départs à la retraite, elle a proposé une stratégie d'intégration de la relève pour accompagner les nouveaux enseignants. Un petit groupe composé de professeurs novices et de professeurs expérimentés se sont réunis régulièrement sur une période d'une année et ont élaboré conjointement une « carte de connaissances » représentant les connaissances mobilisées dans la pratique de conception de cours dans cet établissement.

DES FORMATIONS ET UN ACCOMPAGNEMENT BASÉS SUR UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

L'UQTR, l'Université Laval et la Polytechnique ont choisi d'axer leurs formations autour d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur. Cet outil permet non seulement d'orienter la formation des nouveaux enseignants autour d'un même axe, mais également, d'y greffer les autres activités qui y sont liées comme l'accompagnement individualisé. Cet outil permet aussi aux professeurs et aux personnes chargées de cours de se situer face à leur développement professionnel tout au long de leur carrière.

UN PORTFOLIO PROFESSIONNEL EN ENSEIGNEMENT

À l'Université Laval, à l'UQTR ainsi qu'à l'Université Catholique de Louvain (Belgique), les nouveaux enseignants sont appelés à développer un portfolio professionnel leur permettant de démontrer leur progression dans le développement de leurs compétences en enseignement. Les éléments colligés dans cet outil peuvent ensuite être utilisés par les enseignants au moment de leur évaluation de dossier.

Une vision stratégique et structurante du développement du soutien pédagogique par la réalisation d'une cartographie du soutien pédagogique universitaire

Le sous-comité a jugé bon de cartographier les différents services déjà offerts en matière de soutien pédagogique au sein du réseau de l'UQ. Bien que leur structure et les rôles que chacun des acteurs y joue varient d'un établissement à l'autre, leur développement se fait dans le même sens que plusieurs universités à travers le monde : elles y investissent des ressources humaines et financières dans le but d'améliorer la qualité de la formation offerte aux étudiants et de répondre à leurs attentes.

Afin de soutenir les établissements qui souhaitent poursuivre le développement du soutien pédagogique et innover en la matière, nous proposons un modèle de structuration qui tient compte :

- des services offerts dans les universités ;
- des acteurs impliqués dans le développement du soutien pédagogique.

Certains travaux ont déjà été faits dans les années passées afin d'explorer les services de soutien pédagogiques existants dans les établissements d'enseignement supérieur (travaux du GRIIP, 2006). Ils ont d'ailleurs permis de faire évoluer les pratiques dans le réseau de l'Université du Québec. Qu'en est-il dix ans plus tard ? Ainsi, la cartographie⁷ présentée à la figure 3.2 (<http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca/pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/annexe-3-format_11x17.pdf>) a été réalisée à partir des données recueillies dans le cadre de la présente recherche.

7. La cartographie globale de même que le processus complet de sa création sont accessibles au <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/cartographie-du-soutien-pedagogique>>.

LE PROCESSUS DE CRÉATION DE LA CARTOGRAPHIE

La cartographie a été réalisée en trois étapes : la cueillette d'information, la création du modèle graphique et sa validation avec des experts dans le domaine.

La cartographie comprend :

- **des exemples d'acteurs** : les personnes, participant de près ou de loin à la planification, à la prestation ou à l'évaluation des services de soutien pédagogique. Ceci inclut les collaborateurs externes ;
- **des exemples de rôles liés à la pédagogie** : ces éléments regroupent le ou les rôles principaux des acteurs en lien avec le soutien pédagogique des enseignants universitaires ;
- **des exemples d'activités spécifiques** : pour les acteurs principaux, les activités permettant de soutenir les enseignants universitaires dans leur développement professionnel ont été déclinées. Ce sont ces activités qui permettent aux acteurs de remplir leur rôle ;
- **des exemples de produits** : les outils, les documents, les politiques ou les règlements liés au développement pédagogique des enseignants universitaires. Ces produits soutiennent ou encadrent les activités des différents acteurs.

L'UTILISATION DE LA CARTOGRAPHIE

La cartographie sert à illustrer les acteurs, les activités et les structures de services (activités et produits) qui peuvent être présents dans les établissements. Elle propose une vision globale de tout ce qui a été recensé lors de la cueillette d'information. Dans un premier temps, la cartographie peut être utilisée afin d'identifier ce qui se fait déjà. Ainsi, un établissement peut choisir d'identifier toutes les actions posées et les produits disponibles en lien avec le soutien pédagogique des enseignants. Dans un deuxième temps, elle permet d'inspirer les établissements sur des pistes de développement possibles. Chacun peut utiliser la cartographie pour soutenir la définition d'une vision à court, moyen et long termes du développement stratégique de ses services de soutien pédagogique. Les actions à mettre en place ou les produits à créer peuvent être ensuite identifiés selon ses orientations et les ressources en place. La cartographie permet également d'identifier des partenaires impliqués afin d'arrimer et d'intégrer davantage les actions autour du soutien pédagogique des enseignants. Elle permet de cibler le rôle des différents collaborateurs possibles internes et externes. Finalement, cette cartographie peut également permettre au réseau de cibler des projets de développement commun.

LE RÔLE DES PRINCIPAUX ACTEURS

Les rôles des différents acteurs présentés dans la cartographie sont interreliés. Par exemple, un établissement peut soutenir les chercheurs qui souhaitent faire des recherches en pédagogie universitaire afin d'avoir des données probantes sur les pratiques pédagogiques à favoriser dans son établissement. Les chercheurs ont pour leur part intérêt à inclure les intervenants pédagogiques de leur établissement dans leurs projets de recherche afin de profiter de leurs connaissances et de faciliter le transfert d'information découlant des résultats de la recherche. Enfin, les intervenants pédagogiques, relayeurs d'information, seront ainsi en mesure de faciliter l'intégration de nouvelles pratiques par les enseignants qu'ils forment ou qu'ils accompagnent à l'aide de ressources complémentaires.

Des ressources complémentaires: vers un modèle de soutien pédagogique des nouveaux enseignants et un dispositif d'autoformation

À la lumière des différentes consultations et analyses exposées précédemment, nous proposons un modèle présentant les caractéristiques favorables au soutien des nouveaux enseignants universitaires.

Construit dans l'intention d'offrir une vision globale, ce modèle peut servir à tout établissement souhaitant aborder une réflexion sur ses propres services en vue d'en améliorer la qualité. Il est conçu pour répondre d'abord aux besoins pédagogiques des nouveaux enseignants, mais il peut être utilisé pour l'ensemble des services de soutien pédagogique. Le modèle, présenté dans le tableau 3.4, regroupe les trois volets d'intervention présentés précédemment.

Afin de déployer un service de soutien pédagogique optimal, les trois volets d'intervention doivent être développés en interrelation, de façon cohérente et concertée. La référence à un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur peut évidemment favoriser la mise en place d'une stratégie cohérente.

Le modèle systémique présenté à la figure 3.3 place d'abord le nouvel enseignant au centre des interventions. Autour de lui se retrouve le volet accompagnement qui s'inscrit dans une approche transversale et continue. Idéalement, un service pédagogique est présent pour soutenir et développer les différents aspects de l'accompagnement. Le service travaille en collaboration avec l'enseignant afin de répondre à ses besoins au moment opportun. Le volet formation propose divers moyens pour soutenir le développement de compétences, selon les besoins et les disponibilités du nouvel enseignant. Il est une constituante du volet accompagnement. Selon

le modèle systémique, le nouvel enseignant est responsable de son développement de compétences pédagogiques et peut sélectionner la formule qui lui convient. Finalement, le volet administratif encadre, dans chaque établissement, l'ensemble du support pédagogique aux nouveaux enseignants. L'établissement s'engage à valoriser la pédagogie dans ses politiques. Le volet administratif structure et supporte les initiatives des services pédagogiques dans l'intention d'améliorer la qualité de l'enseignement offert.

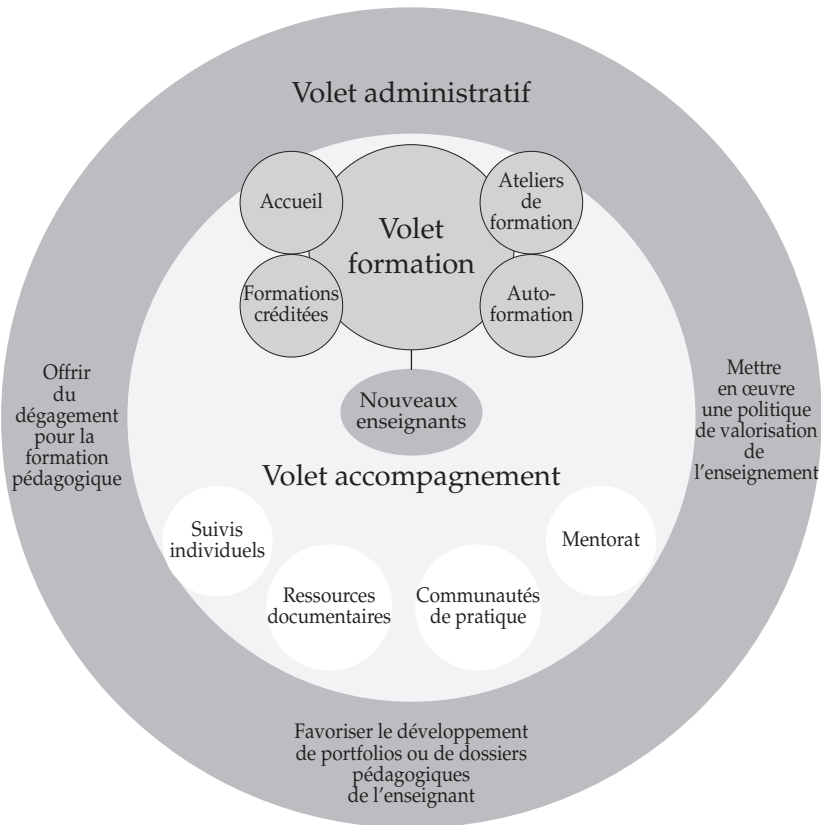
Tableau 3.4
Trois volets d'intervention

Volet formation	Volet accompagnement	Volet administratif structurant
L'accueil des nouveaux enseignants	Le suivi individualisé par un conseiller pédagogique	La mise en œuvre d'une politique de soutien et de valorisation de l'enseignement
Les ateliers de formation ponctuels	Le mentorat	La mise en œuvre d'un dégageant pour les enseignants afin de développer leurs compétences pédagogiques
La formation créditée	Les communautés de pratique et d'apprentissage	La mise à disposition d'outils permettant à chaque enseignant de développer son portfolio professionnel ou un dossier pédagogique.
L'autoformation	L'accessibilité à des ressources documentaires appropriées	

En plus de réaliser ce modèle systémique, les membres du groupe de recherche ont souhaité, par un dispositif d'autoformation, rendre du matériel concret accessible en tout temps aux nouveaux enseignants et aux conseillers pédagogiques.

Figure 3.3

Supports pédagogiques aux nouveaux enseignants en enseignement supérieur présentés selon un modèle systémique



Le dispositif d'autoformation et le guide d'accompagnement

En regard des différents constats présentés, le sous-comité a élaboré et mis en place un dispositif d'autoformation accessible en ligne à l'intention du nouveau personnel enseignant, et intégrant les thématiques suivantes :

- les compétences de base en pédagogie ;
- la gestion de classe ;
- l'évaluation des apprentissages ;
- la scénarisation pédagogique ;
- la pédagogie inclusive (en élaboration au moment d'écrire ce chapitre) ;
- l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs (en élaboration au moment d'écrire ce chapitre).

Ce dispositif d'autoformation est complété par la production d'un guide d'accompagnement destiné à outiller le conseiller pédagogique pour qu'il soit davantage en mesure de soutenir le développement de l'expertise pédagogique des nouveaux enseignants en lien avec les thématiques énoncées.

Conclusion

À la lumière des informations présentées et discutées, nous constatons que l'enseignement n'est pas une mince tâche, particulièrement dans un contexte changeant et de plus en plus exigeant. Malgré leurs propres exigences de performance, les enseignants ne sont pas nécessairement outillés du point de vue pédagogique. Ils sont parfois laissés à eux-mêmes pour assumer le développement de leur expertise pédagogique, d'où l'importance de leur offrir un appui qui peut prendre différentes formes, comme celles des pratiques inspirantes identifiées. L'utilisation des trois volets d'intervention permet de proposer une offre intégrée et cohérente : formation de qualité, accompagnement pédagogique personnalisé et administration structurante.

Concernant la formation et l'accompagnement, les conseillers pédagogiques rencontrés lors des entretiens ont aussi mentionné la nécessité de proposer des thèmes se rapprochant des problématiques vécues, mais aussi de proposer des initiatives pédagogiques afin d'élargir l'horizon pédagogique des enseignants. Stes et Van Petegem (2011) rappellent que « les professeurs participant à un programme pédagogique ont effectivement, à la fin de la formation, une conception différente de l'enseignement supérieur, avec une vision de l'éducation davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences » (p. 22). Les propos de Bélanger, Bélisle et Bernatchez (2011) doivent inspirer les services de pédagogie pour mettre en place les conditions facilitant les changements de pratiques enseignantes et éventuellement influencer la culture même de l'établissement.

Ceci nous amène à la responsabilité structurante de l'administration de l'établissement d'enseignement supérieur concernant la structure même des services et le déploiement de cette culture pédagogique, puisque l'utilisation des ressources en place et de celles en développement reste largement tributaire de leur valorisation et de la reconnaissance qui leur est accordée au sein des établissements. C'est pourquoi un travail d'information et de valorisation de la pédagogie universitaire auprès des nouveaux enseignants demeure essentiel. Celui-ci doit être réalisé conjointement par les personnes travaillant au sein des services de pédagogie et les membres

de l'administration universitaire afin d'envoyer un message fort concernant l'importance du développement pédagogique pour l'établissement d'enseignement supérieur.

Ainsi, l'analyse des données recueillies et les constats relevés ont permis le passage à l'action des membres du GRIIP par la mise en place de modules d'autoformation pour le personnel enseignant, répondant ainsi aux besoins de formation soulevés par les enseignants. Un guide d'accompagnement pour aider les conseillers pédagogiques dans leur travail d'accompagnement a également vu le jour. L'approche structurante offerte par la cartographie des services de pédagogie est un premier pas pour mieux définir ce qui constitue le soutien pédagogique et d'en inspirer une vision stratégique pour les établissements du réseau.

Finalement, les résultats présentés et les actions entreprises, telles que la réalisation de la cartographie, contribuent certainement à faire connaître les services offerts, mais aussi, à aider les établissements d'enseignement supérieur à structurer leur développement institutionnel vers l'atteinte de leur mission première par le soutien du développement de l'expertise pédagogique de leurs plus importantes ressources : les enseignants.

Références

- Bélangier, C., Bélisle, M. et Bernatchez, P.A. (2011). A study of the impact of services of a university teaching centre on teaching practice: Changes and conditions. *Journal on Centers of Teaching and Learning*, 4, p. 131-165.
- Beney, M. et Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 69.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications_main/index.html>.
- Conseil supérieur de l'éducation – CES (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications_main/index.html>.
- Dyke, N. (2006). *Renouveau du corps professoral dans les universités au Québec*. Montréal: Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 64 (septembre), p. 1-24. Récupéré de <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>>.
- Frenette-Leclerc, C.-A. (1991). Sur le chemin de l'expertise. *L'infirmière du Québec* (février). Récupéré de <http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Sur_le_chemin_de_l_expertise.pdf>.

- Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (2014). *Les étudiants en situation de handicaps émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. Récupéré de <<http://www.uquebec.ca/reseau/fr/publications/rapports-des-groupes-de-travail>>.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 2: *Se développer au titre d'enseignant*. Bruxelles: Peter Lang.
- Sous-comité du GRIIP sur la formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants. (2013). *La formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants. Pratiques actuelles, besoins des nouveaux enseignants, ressources disponibles et à développer*. Récupéré de <<http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca/pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/rapport-final-et-annexes-vf.pdf>>.
- Stefani, L. (2011). *Evaluating the Effectiveness of Academic Development: Principles and Practice*. Londres: Routledge.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67, p. 15-30. Récupéré de <<http://rechercheformation.revues.org/1360>>.
- Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. Québec: Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. Récupéré de <<http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perseverance-a-leducation-superieure/>>.

4

Le contrat

Expliciter le contrat didactique pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants et la construction de l'expertise de l'enseignant

Martine De Grandpré

RÉSUMÉ

Lorsque les résultats de l'évaluation de l'enseignement d'un professeur, d'un chargé de cours ou d'un maître d'enseignement sont insatisfaisants, c'est souvent parce qu'il y a eu décalage entre les attentes des étudiants et celles de l'enseignant (Romainville, 2004). Le contrat didactique (Brousseau, 1980), qui préexiste dans tout contexte d'enseignement (Dugal et Amade-Escot, 2004), a possiblement été diffus et a comporté une grande part d'implicite, ce qui a engendré de nombreux malentendus (Bautier et Rayou, 2009). Rendre explicite ce contrat pourrait favoriser l'apprentissage chez les étudiants et la construction de l'expertise de l'enseignant (Romainville, 2004). Ce chapitre permet de faire un tour d'horizon des moyens que peut mettre en œuvre un conseiller pédagogique en enseignement supérieur afin d'amener les enseignants à adopter des pratiques permettant d'explicitier le contrat didactique.

Une grande part du travail du conseiller pédagogique consiste à soutenir les enseignants (professeurs, chargés de cours et maîtres d'enseignement) dans leur pratique. L'enseignement étant une tâche complexe, il n'est pas toujours simple de comprendre les répercussions de sa pratique sur la réussite des étudiants et sur le développement de son expertise pédagogique. Pour cette raison, réfléchir à sa pratique avec un conseiller pédagogique peut permettre d'y voir plus clair. Ce conseiller prendra connaissance, avec l'enseignant, des demandes des étudiants. Il écoutera attentivement l'enseignant parler de sa vision de l'enseignement et de ses façons de faire. Ils discuteront ensemble des résultats des évaluations des enseignements. Dans celles-ci, les étudiants rapportent souvent que leur enseignant

n'explique pas clairement les exigences du cours et le but des apprentissages à faire, qu'il ne rend pas compréhensibles les notions complexes, qu'il ne communique pas clairement les consignes des travaux ou des examens, etc. De leur côté, les enseignants disent fréquemment, lors de la première rencontre, que les étudiants sont anxieux, qu'ils voudraient que l'enseignant fasse le travail ou l'examen à leur place et qu'ils remettent en doute leur correction. Ainsi, il semble y avoir insatisfaction de part et d'autre. Bautier et Rayou (2009) expliquent cette situation en affirmant que le contrat didactique (Brousseau, 1980) a été diffus et implicite. Il semble que rendre explicite ce contrat didactique favoriserait la réussite tant pour l'enseignant que pour les étudiants (Romainville, 2004). Pour rendre explicite le contrat didactique, différents moyens peuvent être mis en place par l'enseignant. Sur la base de notre expérience professionnelle et des écrits de plusieurs auteurs (Biggs, 1996; Boucher, 2015; Gaudreault et De Grandpré, 2012; Lambert, Rossier et Daele, 2009), nous proposons entre autres de miser sur l'alignement pédagogique, de clarifier les attentes et de s'entendre sur quelques règles de vie, d'expliquer clairement les notions complexes, de donner des consignes claires et de transmettre une rétroaction constante quant à l'atteinte des objectifs. Avant d'explicitier chacun de ces moyens, il importe de faire un tour d'horizon des transformations touchant à l'heure actuelle le contexte de l'enseignement supérieur.

Les transformations de l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur connaissent depuis la dernière décennie de profondes mutations (Lison et Jutras, 2014; Rege Colet, 2006). Plus que jamais, ces établissements favorisent la démocratisation de l'enseignement, misent sur une ouverture sur le monde et valorisent les modalités de formation variées afin de s'adapter aux différents profils des étudiants qui les fréquentent (Lison et Jutras, 2014; Loiola et Romainville, 2008). Ils accueillent, entre autres, des étudiants de première génération, des immigrants, des étudiants en situation de handicap et d'autres appelés à concilier études, travail et famille (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Université du Québec, 2016). Les groupes d'étudiants ainsi formés sont riches de leur diversité, mais cela entraîne son lot de défis. En effet, la réalité de plusieurs se veut complexe et nécessite que l'enseignement supérieur remette en question ses façons de faire. Les établissements d'enseignement cherchent des moyens pour contrer l'échec et pour former des citoyens et des professionnels en mesure de s'adapter aux changements auxquels les étudiants seront confrontés (Berthiaume et Rege Colet, 2013; Lison et Jutras, 2014). Les approches pédagogiques traditionnelles comme l'enseignement magistral, largement utilisées, ne semblent pas préparer les étudiants à relever ces défis (Berthiaume et Rege Colet, 2013; Lison et

Jutras, 2014). Alors, réfléchir à ses pratiques pédagogiques afin d'offrir une formation de qualité adaptée aux besoins actuels devient plus important que jamais (Lison et Jutras, 2014).

Cette réflexion doit viser un changement de paradigme éducatif (Lison et Jutras, 2014; Loiola, 2010). Un passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage semble nécessaire. Cela implique une redéfinition de la tâche de l'étudiant et de celle de l'enseignant (Svinicki et McKeachie, 2011). Par ailleurs, le personnel enseignant semble peu préparé à faire face à cette évolution (Lison et Jutras, 2014). Les enseignants sont experts du contenu, mais ne possèdent pas nécessairement de formation en pédagogie (Lison, 2011). Afin d'aider les enseignants dans cette transition, des conseillers en pédagogie universitaire ont été embauchés dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur (Loiola et Romainville, 2008; Rege Colet, 2006).

En plus d'aider les enseignants à prendre en compte les besoins et les attentes des étudiants, les conseillers pédagogiques les aident à conjuguer avec l'avancement constant des connaissances, puisque cela a des répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. En effet, il y a actuellement une production à un rythme accéléré des savoirs accessibles et une mutation des sources de savoirs (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Moky, 2000). L'enseignant et les étudiants doivent continuellement s'adapter à cette réalité. Maîtriser de nouvelles technologies, développer un esprit critique et être en mesure de régler des problèmes complexes deviennent des habiletés incontournables du monde actuel (Romainville, 2005). Le conseiller pédagogique peut guider l'enseignant qui souhaite développer ces habiletés chez ses étudiants.

Ce rapide tour d'horizon du contexte et des besoins des enseignants et des étudiants permet de constater l'importance que peut avoir le conseiller pédagogique sur la réussite des étudiants et sur le développement de l'expertise de l'enseignant.

Des attentes et besoins différents: miser sur l'explicitation du contrat didactique

Les attentes et besoins des enseignants et des étudiants étant différents, il y a risque d'insatisfactions de part et d'autre. Alors, comment faire pour que tous y trouvent leur compte? L'explicitation du contrat didactique est une piste intéressante à explorer.

Le contrat didactique est l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'étudiant et l'ensemble des comportements de l'étudiant qui sont attendus de l'enseignant. Ce sont les attentes réciproques,

un ensemble de règles implicites (Brousseau, 1980). Le contrat didactique est issu de la didactique des mathématiques. La contribution revient à Brousseau (1980). Nous utiliserons le concept sans toutefois restreindre son champ d'application à l'enseignement des mathématiques. Des chercheurs précisent que le contrat didactique préexiste dans tout contexte d'enseignement, qu'il permet d'expliquer la triple relation enseignant/étudiants/savoirs, mais que celui-ci est rarement discuté (Dugal et Amade-Escot, 2004).

Ce contrat est donc souvent diffus et comporte une grande part d'implicite qui entraîne de nombreux malentendus (Bautier et Rayou, 2009 ; Dugal et Amade-Escot, 2004 ; Dupont, 2014 ; Romainville, 2004). Ceux-ci renvoient à de fausses interprétations des façons de faire et des modes de pensée à mettre en place (Dupont, 2014). Collaborer pour développer une interprétation commune semble donc une option intéressante (Dupont, 2014). Le contrat didactique introduit une perspective interactionniste intéressante où étudiants et enseignants coconstruisent le cours en fonction des attentes et besoins de chacun (Sarrazy, 1995). Si les étudiants doivent décoder par eux-mêmes les « allants de soi » de l'enseignement supérieur en plus des attentes de l'enseignant, il y a risque de problèmes puisque la réussite des étudiants dépend alors de leur « capital culturel », mais celui-ci est inégalement réparti (Coulon, 1997). Il importe donc de rendre explicite ce qui est implicite dans le contrat didactique pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Romainville, 2004).

Le soutien d'un conseiller pédagogique à un enseignant désirant clarifier le contrat didactique

Le conseiller pédagogique peut avoir un rôle clé dans l'accompagnement de l'enseignant afin de lui faire prendre conscience des stratégies pédagogiques qu'il met en place et de l'aider à voir si celles-ci favorisent ou non la réussite des étudiants et le développement de son expertise. Il peut alors lui proposer des stratégies reconnues efficaces et le soutenir dans leur mise en œuvre. Dans les lignes qui suivent, quelques-unes de ces stratégies sont présentées : miser sur l'alignement pédagogique ; clarifier les attentes et s'entendre sur quelques règles de vie ; expliquer clairement les notions complexes ; donner des consignes claires ; et transmettre une rétroaction constante quant à l'atteinte des objectifs.


Miser sur l'alignement pédagogique

Une des stratégies qu'un conseiller pédagogique peut proposer concerne l'alignement pédagogique (Biggs, 1996). Il est important de faire comprendre aux enseignants qu'une cohérence entre les objectifs d'apprentissage

(objectifs précis), les activités pédagogiques proposées et les stratégies d'évaluation retenues favorisera l'apprentissage des étudiants.

Les objectifs d'apprentissage sont les connaissances ou compétences que l'étudiant doit maîtriser à la fin du trimestre (Gérard, 2015). Ils sont généralement au nombre de six ou sept (Prégent, 1990). Lorsqu'on rédige les objectifs d'apprentissage qui se trouveront dans le plan de cours, on complète la phrase « À la fin du trimestre, l'étudiant sera capable de... » par une activité observable. La taxonomie de Bloom permet de classer les activités en fonction du niveau cognitif exigé de l'étudiant. Six niveaux sont retenus. Une activité de niveau 1 se veut beaucoup moins exigeante intellectuellement qu'une activité de niveau 6. Généralement, dans l'enseignement supérieur, on doit tendre vers un haut niveau cognitif. Toutefois, chaque cours est différent et implique une réflexion quant au choix du niveau cognitif visé. Le tableau 4.1 permet de répertorier les principaux verbes d'action utilisés pour formuler les objectifs spécifiques (Gérard, 2015).

Tableau 4.1
Verbes d'action pour formuler des objectifs spécifiques

Bas niveau cognitif 	1	Énumérer, nommer, identifier, indiquer, définir, reconnaître, rappeler
	2	Expliquer, dire, interpréter, prévoir, décrire, comparer, différencier, prédire, démontrer
	3	Résoudre, dimensionner, utiliser, manipuler, appliquer, calculer, formuler, classer, modifier, mettre en pratique
	4	Analyser, organiser, déduire, choisir
	5	Concevoir, soutenir, schématiser, écrire, exposer, discuter, planifier
Haut niveau cognitif	6	Évaluer, juger, défendre, critiquer, justifier

Pour permettre d'atteindre les objectifs spécifiques, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation mises en place doivent être en cohérence avec ces objectifs. Les activités pédagogiques doivent être pensées comme des occasions de pratiques et être en lien avec les évaluations. Quant aux modalités d'évaluation, il est souhaitable qu'elles soient variées (p. ex., étude de cas, résumé, examen, exposé oral, etc.) afin d'offrir aux étudiants diverses façons de montrer qu'ils ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires.

Miser sur l’alignement pédagogique permettra d’éviter que les étudiants deviennent inactifs ou démotivés. En effet, un enseignant qui propose des études de cas en classe, mais qui soumet ses étudiants à des évaluations axées sur l’apprentissage par cœur risque d’être confronté à des étudiants ne voyant pas ou peu l’intérêt de s’investir dans la tâche. L’alignement pédagogique permettra également d’éviter des notes catastrophiques aux évaluations. Par exemple, si l’objectif d’apprentissage est d’effectuer une analyse critique d’un texte, mais que les activités pédagogiques proposées par l’enseignant sont l’écoute de l’exposé magistral ainsi que la prise de notes, il y a fort à parier que l’étudiant ne réussira pas aisément son analyse critique. Le conseiller pédagogique, par le soutien qu’il peut offrir à l’enseignant, peut ainsi l’orienter vers des pratiques cohérentes qui favoriseront la réussite de son cours et l’apprentissage de ses étudiants.

Clarifier les attentes et s’entendre sur quelques règles de vie

Une autre des stratégies que peut proposer le conseiller pédagogique consiste à clarifier les attentes et à s’entendre sur quelques règles de vie en classe (Gaudreault et De Grandpré, 2012). Pour ce faire, le conseiller pédagogique peut proposer à l’enseignant, avant le début du cours, une réflexion sur ses attentes. Si cela s’avère difficile, il peut orienter la réflexion en présentant les trois catégories d’attentes que retient Meloche (2006) : les attentes relationnelles, pédagogiques et évaluatives. Les attentes relationnelles concernent les retards, l’usage de la technologie en classe, la remise en question de l’autorité, l’arrogance, le climat de classe, les disponibilités, les réponses aux courriels, etc. Les attentes pédagogiques sont en lien avec la charge de travail, le matériel, la participation, la collaboration dans les travaux d’équipe, etc. Les attentes évaluatives concernent le nombre de travaux et d’examens, les dates de remise, la remise des travaux en retard, la réaction aux résultats, etc.

Le conseiller pédagogique peut ensuite proposer à l’enseignant de réserver du temps lors du premier cours pour présenter ses attentes aux étudiants et, surtout, pour préciser pourquoi il les considère importantes. Il est ensuite de mise de demander aux étudiants les leurs – on peut leur présenter les trois types d’attentes de Meloche (2006) – et d’amorcer une discussion afin de s’entendre sur quelques règles, généralement trois ou quatre, qui seront mises en place et respectées tout au long du trimestre. Ces règles doivent être courtes, claires, formulées à l’indicatif ou à l’impératif et elles doivent décrire le comportement attendu plutôt que le comportement proscrit. La discussion avec les étudiants doit aussi permettre de clarifier ce qui arrivera dans le cas où une règle ne serait pas respectée. Toutes ces informations devraient être notées au plan de cours ou dans un document accessible en tout temps à l’enseignant et aux étudiants. Une fois les

attentes clarifiées, l'enseignant doit s'engager à être cohérent, constant et clair dans ses interventions afin de préserver sa crédibilité (Gaudreault et De Grandpré, 2012).

Expliquer clairement les notions complexes

Une autre stratégie que peut proposer un conseiller pédagogique pour permettre l'explicitation du contrat didactique consiste à expliquer clairement aux étudiants les notions complexes (Brauer, 2011 ; Svinicki et McKeachie, 2011). Pour ce faire, il est nécessaire d'amener l'enseignant à structurer son cours et à utiliser des stratégies pédagogiques variées. Proposer aux enseignants de structurer leur cours en trois phases semble aidant : la préparation, la réalisation et l'intégration. Ces phases sont issues des courants théoriques cognitiviste et socioconstructiviste, lesquels sont très présents à tous les niveaux d'enseignement au Québec (Raby et Viola, 2007).

La phase de préparation permet de présenter aux étudiants ce qui sera enseigné et la façon dont cela sera fait. C'est aussi le moment d'activer les connaissances antérieures des étudiants. De façon concrète, le conseiller pédagogique peut suggérer à l'enseignant de prévoir du temps pour accueillir les étudiants, annoncer le sujet du cours et le situer dans le plan de cours, nommer l'utilité de l'apprentissage, préciser le déroulement de la séance, activer les connaissances antérieures et proposer une mise en situation.

La phase de réalisation permet d'offrir aux étudiants des activités favorisant l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que leur évaluation en cours et en fin d'apprentissage. Lors de cette phase, l'enseignant doit avoir en tête de préserver un climat propice à l'apprentissage, de maintenir un niveau d'attention élevé, de varier les approches pour garder les étudiants actifs, de varier le matériel et d'adapter sa communication.

La phase d'intégration sert à faire prendre conscience aux étudiants des apprentissages réalisés. L'enseignant peut proposer une synthèse des apprentissages réalisés, mettre en place un questionnaire métacognitif, proposer des activités de transfert, offrir du renforcement positif et annoncer le contenu du prochain cours.

Afin de rendre claires les notions complexes, l'enseignant peut, tout au long du cours, donner et demander aux étudiants des exemples, les questionner sur ce qu'ils connaissent, sur ce qu'ils retiennent et sur les liens qu'ils peuvent établir avec d'autres notions. Il peut également proposer des activités variées (p. ex., prise de notes, discussion, exercice écrit, images,

étude de cas, etc.), faire ou demander de faire des synthèses (sous forme de résumé, de schéma, de carte conceptuelle, etc.) et faire réfléchir les étudiants sur leurs processus d'apprentissage.

Donner des consignes claires

Une autre pratique qu'un conseiller pédagogique peut suggérer à un enseignant de mettre en place pour favoriser l'explicitation du contrat didactique est de donner des consignes claires. La consigne est une directive que l'enseignant transmet à l'étudiant afin que ce dernier accomplisse une tâche (Leblanc et Guillemette, 2014). Elle « s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites », ce qui oblige l'étudiant à décoder (Zakhartchouk, 1999, p. 18). Des erreurs d'interprétation sont alors possibles. On reconnaît qu'un enseignant qui donne des consignes claires permet à l'étudiant de se mettre en action plus rapidement, le guide tout en lui laissant une part de créativité, réduit l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit, augmente la qualité des travaux et favorise la motivation intrinsèque et l'autonomie des étudiants (Leblanc et Guillemette, 2014). Pour l'aider à formuler des consignes claires, le conseiller pédagogique peut d'abord recommander à l'enseignant de se questionner quant à l'objectif sous-jacent à la tâche, aux connaissances antérieures des étudiants par rapport à la tâche, à la façon de présenter la consigne (à l'écrit, à l'oral, dans un environnement numérique d'apprentissage – par exemple Moodle –, à l'écran, ou de manière décomposée en sous-éléments), à la réponse attendue (forme précise, support, ordre des éléments de réponse, etc.) et aux critères d'évaluation. Il peut l'informer qu'une consigne doit être formulée à l'impératif (Lisez...), à l'indicatif (Vous nommez...), au futur (Vous ferez...) ou sous forme de question (Quels concepts théoriques vus en classe sont mentionnés dans ce texte?). La consigne doit être claire et précise, de forme ouverte, c'est-à-dire qu'elle permet à l'étudiant quelques choix dans l'exécution du travail (p. ex., le thème du travail), mais restrictive dans le sens où elle mobilise des connaissances précises, c'est-à-dire qu'elle doit être explicite sur les liens avec le travail et les objectifs du cours (Leblanc et Guillemette, 2014; Proulx, 2009; Salabura, 2001-2002). Comme les consignes sont propres aux travaux proposés et aux objectifs qu'ils sous-tendent, leur rédaction nécessite une réflexion. Il faut cibler l'essentiel et éviter les informations superflues qui rendent la compréhension difficile. Faire relire les consignes par le conseiller pédagogique ou un autre enseignant peut permettre d'aller chercher des commentaires constructifs.

Lorsque l'enseignant communique les consignes aux étudiants, il importe de prévoir suffisamment de temps pour bien expliquer et pour répondre aux questions des étudiants. Il importe aussi d'avoir recours

à un support écrit et à l'oral. Les consignes écrites constituent une trace que l'apprenant peut consulter à tout moment. À l'oral, elles doivent être explicitées et reformulées afin d'être comprises de tous.

Donner une rétroaction constante quant à l'atteinte des objectifs

Afin de clarifier davantage le contrat didactique, le conseiller pédagogique peut conscientiser l'enseignant aux avantages et aux principes de la rétroaction. En effet, la rétroaction participe à la construction de la relation pédagogique qui se développe entre enseignant et étudiants (Lambert, Rossier et Daele, 2009). Elle se veut une information que l'enseignant transmet à l'étudiant quant à la réalisation des tâches d'apprentissage proposées pour l'atteinte des objectifs du cours (Boucher, 2015 ; Lambert, Rossier et Daele, 2009). Réalisée efficacement et tout au long du trimestre, la rétroaction peut préserver l'estime de soi de l'étudiant, influencer sa motivation (Bandura, 1982), lui permettre d'être plus autonome, de se situer quant à l'atteinte des objectifs du cours et favoriser les apprentissages (Boucher, 2015 ; Brassard, 2012). En plus, comme la rétroaction est un acte de communication, elle devient une occasion de dialogue et de collaboration entre l'enseignant et l'étudiant. Elle peut permettre à l'enseignant de faire les ajustements nécessaires à son enseignement (Boucher, 2015). Pour une rétroaction centrée sur l'apprentissage qui sera pertinente pour l'étudiant, Nicol et Macfarlane-Dick (2006) identifient sept pistes d'action :

1. Définir des critères pour clarifier les exigences de chaque évaluation. Ces critères doivent être en accord avec les objectifs du cours et les activités proposées. Ils doivent être communiqués aux étudiants, ces derniers doivent pouvoir les questionner ou demander des explications, et un exemple tiré d'anciens travaux d'étudiants devrait leur être donné.
2. Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte de la rétroaction par les étudiants. Il peut être malheureux de constater que les étudiants ne prennent pas le temps de lire les rétroactions ou qu'ils n'en tiennent pas compte. Il est possible d'inciter les étudiants à prendre davantage en considération les rétroactions que l'enseignant a mis du temps à rédiger. Pour ce faire, l'enseignant peut :
 - a. Exiger que les étudiants remettent une version préliminaire de leur travail. Cette version sera commentée et les commentaires devront être pris en compte dans la remise de la version finale.

- b. Échelonner le processus de travail en plusieurs étapes afin de recadrer au besoin. Par exemple, les étudiants peuvent remettre le plan de leur travail ainsi qu'une bibliographie pour rétroaction. L'enseignant leur redonne ensuite et ils poursuivent leur travail en fonction des commentaires reçus.
3. Transmettre une information de qualité, ce qui signifie que l'information transmise doit porter sur les difficultés rencontrées par l'étudiant au regard des critères d'évaluation prédéfinis dans une grille d'évaluation. Les critères peuvent porter sur différents types de contenu (Rodet, 2004) : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif.
 - a. Le contenu de type cognitif permet à l'étudiant de corriger des erreurs conceptuelles. L'enseignant va souvent demander à l'étudiant de préciser sa pensée ou d'établir des liens entre des concepts. Il peut aussi souligner la justesse de ses propos.
 - b. Le contenu de type méthodologique porte sur les méthodes de travail. Les commentaires peuvent traiter, par exemple, de la méthode de référencement, de la mise en page, etc.
 - c. Le contenu de type métacognitif est en lien avec les stratégies mises en place pour effectuer le travail ainsi que la capacité de l'étudiant à s'autoévaluer. Par exemple, l'enseignant pourrait demander aux étudiants quelles seront leurs prochaines étapes, quelles stratégies ils ont utilisées pour recueillir l'information ou pour structurer le contenu et s'ils jugent ces stratégies efficaces.
 - d. Le contenu de type affectif vise à adapter les commentaires aux caractéristiques de l'étudiant afin qu'ils soient mieux reçus. Les étudiants ne sont pas insensibles aux commentaires que l'enseignant formule. Le choix des mots, les formulations utilisées et le ton de la rétroaction sont donc très importants. L'enseignant doit s'assurer que la rétroaction qu'il donne est constructive, c'est-à-dire qu'elle a pour effet de motiver l'étudiant. Elle doit suggérer une piste d'amélioration plutôt que de l'imposer. Il doit aussi y avoir des commentaires positifs, c'est-à-dire des commentaires qui soulignent les forces du travail, parce que ceux-ci favorisent une meilleure appropriation de la rétroaction.
4. Soutenir la motivation des étudiants en organisant régulièrement des activités qui permettent de donner de la rétroaction. Par exemple, il est préférable de demander de réaliser plusieurs courts travaux plutôt qu'un seul grand travail durant le trimestre.
5. Considérer la rétroaction comme un dialogue permettant à l'étudiant de développer ses capacités d'autoévaluation. Pour ce faire, l'étudiant doit avoir la possibilité de poser des questions et de valider l'interprétation qu'il fait des commentaires reçus.

6. Donner l'occasion aux étudiants de s'autoévaluer. Cela leur permet de prendre conscience de leurs forces et défis et les mène vers plus d'autonomie.
7. Réguler son enseignement à l'aide de la rétroaction. En effet, la rétroaction permet d'identifier les difficultés des étudiants et d'effectuer un suivi de leur progression.

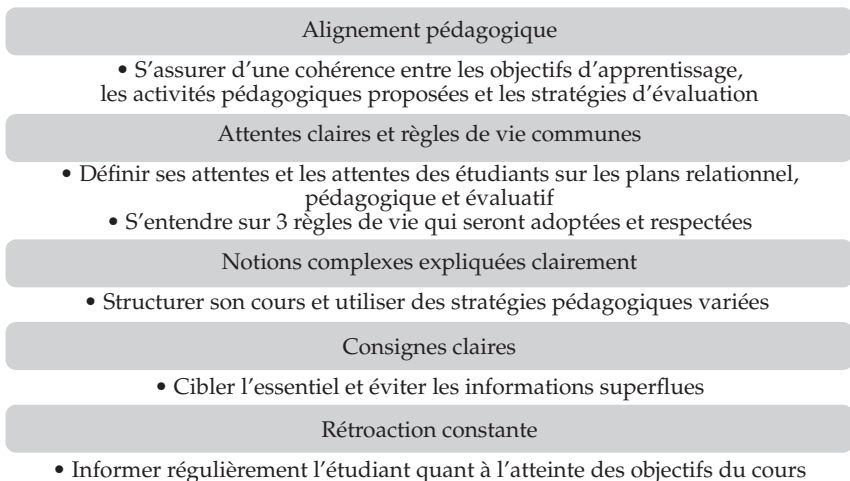
Une rétroaction appropriée est une bonne façon de clarifier le contrat didactique et de viser la réussite de l'enseignant et des étudiants (Leroux, 2014).

Synthèse

Pour conclure, le soutien offert par le conseiller pédagogique est diversifié et peut permettre de répondre à l'enseignant qui se questionne sur ses pratiques ou peut aider celui qui a obtenu de mauvaises évaluations à cibler des stratégies qui l'aideront à construire son expertise. Les pratiques présentées dans ce texte, soit l'alignement pédagogique, la clarification des attentes et des règles, l'explication de notions complexes, la clarification des consignes et la rétroaction ne sont que quelques exemples de stratégies pouvant être mises en place pour favoriser l'explicitation du contrat didactique et ainsi construire l'expertise de l'enseignant. La figure 4.1 permet de résumer les stratégies pédagogiques présentées dans ce chapitre.

Figure 4.1

Stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des étudiants et la construction de l'expertise des enseignants



Source : Laetitia Gérard (2015), adapté de Berthiaume (2010).

Conclusion

L'enseignant qui consulte un conseiller pédagogique mise sur son développement professionnel et sur l'adoption de pratiques lui permettant de gagner de la confiance dans son enseignement et de vivre de belles réussites. Pour l'étudiant, le fait d'avoir un enseignant conscient du contrat didactique qui met en place des pratiques reconnues favorise sans aucun doute l'apprentissage et la réussite. Le conseiller pédagogique peut assurément contribuer au développement de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur.

Références

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37, p. 122-147.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). Introduction. Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: *Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), p. 347-364.
- Boucher, C. (2015). La rétroaction: élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. *Le tableau*, 4(3). Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v4-n3-2015.pdf>>.
- Brassard, N. (2012). Évaluation et rétroaction: comment en tirer profit? *Le tableau*, 1(4). Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v1-n4-2012.pdf>>.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris: Armand Colin.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), p. 107-131.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dugal, J.-P. et Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et formation*, 46, p. 97-116.
- Dupont, P. (2014). La littératie et les outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage au primaire. *Language and Literacy*, 16(2), p. 54-68.

- Gaudreau, N. et De Grandpré, M. (2012). Promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace. *Le tableau*, 1(6). Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v1-n6-2012.pdf>>.
- Gauthier, C. et al. (2009). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gérard, L. (2015). L'alignement pédagogique: un concept clé en pédagogie universitaire. Récupéré de <<http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>>.
- Kozanitis, A. (2010). Activités pour encourager l'apprentissage actif durant les cours. *Bureau d'appui pédagogique de l'école Polytechnique de Montréal*. Récupéré de <http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/apprentissage_actif_V2.pdf>.
- Lambert, M., Rossier, A. et Daele, A. (2009). Le feedback aux étudiant-e-s. Récupéré de <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_v1.pdf>.
- Leblanc, C. et Guillemette, F. (2014). Consignes claires: travail réussi! *Le tableau*, 3(2). Récupéré de <http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/tableau_vol3_n2-2014.pdf>.
- Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lison, C. (2011). Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire: perceptions, conceptions et pratiques. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke, Québec.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Récupéré de <<http://ripes.revues.org/769?gathStatIcon=true>>.
- Loiola, F.A. (2010). Les défis de la recherche sur la pratique enseignante en contexte universitaire. *L'autre forum*, 14(2), p. 30-33. Récupéré de <http://www.sgpum.com/content/uploads/files/24012011/forum_vol14no2.pdf>.
- Loiola, F.A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 529-535.
- Meloche, F. (2006). Prévenir pour mieux enseigner. *Correspondance*, 12(10). Récupéré de <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-aides-et-des-outils/prevenir-pour-mieux-enseigner/>>.
- Mokyr, J. (2000). Innovation and its enemies: The economic and political roots of technological inertia. Dans M. Olson et S. Kähkönen (dir.). *A Not so Dismal Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicol, D. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), p. 199-218.

- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours*. Montréal: Éditions de l'école Polytechnique.
- Proulx, J. (2009). *Enseigner, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Montréal: CEC.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Rodet, J. (2004). La rétroaction, support d'apprentissage? Récupéré de <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf>.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, p. 5-24; Paris: Conférence internationale des dirigeants des institutions d'enseignement supérieur et de recherche de gestion d'expression française.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, p. 18-22.
- Salabura, S. (2001-2002). Comment rédiger les consignes pour que les élèves de 6^e soient autonomes lors d'une séance de travaux pratiques. Mémoire. I.U.F.M. Académie de Montpellier, France.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, p. 85-118.
- Svinicki, M. et McKeachie, W.J. (2011). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmont: Wadsworth.
- Université du Québec (2016). Des études universitaires à la portée de tous. Récupéré de <<http://www.quebec.ca/reseau/fr/futurs-etudiants/des-etudes-universitaires-la-portee-de-tous>>.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens: Cahiers pédagogiques.

PARTIE

3

L'EXPERTISE
PÉDAGOGIQUE
À DISTANCE

5

Le conseil

Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Christine Simard et Josianne Basque

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur à distance connaît depuis quelques années une croissance soutenue. Pour faire face aux défis pédagogiques, technologiques et organisationnels que représente cette modalité d'enseignement, une expertise pédagogique particulière est requise. On voit donc émerger dans les établissements d'enseignement supérieur un besoin grandissant de services pour aider les enseignants à faire face à ces défis. La dimension « conseil » du travail des professionnels qui ont pour mission d'accompagner les enseignants dans la conception de cours partiellement ou entièrement à distance est cependant peu explicitée dans les référentiels décrivant les compétences en conception pédagogique. Ce chapitre présente une proposition de référentiel de compétences portant spécifiquement sur la fonction de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance, en se centrant sur le « comment » plutôt que sur le « quoi » conseiller. Le référentiel compte dix compétences regroupées en trois grandes catégories : celles relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance, celles relatives au processus de consultation interne s'appliquant dans ce cadre et celles relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Chacune des dix compétences est détaillée davantage dans des énoncés de sous-compétences. Le référentiel a été formulé en termes se voulant suffisamment génériques pour pouvoir s'appliquer à tout contexte d'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, avec l'évolution des technologies numériques, l'enseignement offert partiellement ou entièrement à distance (en ligne) dans les établissements d'enseignement supérieur est en forte croissance

au Québec comme ailleurs (Julien et Gosselin, 2016). Dans ce contexte, le besoin de ressources professionnelles spécialisées dans l'accompagnement des enseignants dans la conception de cours en ligne ou hybride (combinant la formation à distance et la formation présentielle) se fait sentir de manière marquée. Les titres d'emploi attribués à ces professionnels varient selon les milieux, allant d'un titre très général tel que celui de spécialiste en sciences de l'éducation à des titres plus ciblés tels que ceux de conseiller pédagogique, concepteur pédagogique ou ingénieur (techno) pédagogique. Nous les désignons, dans la suite du texte, par l'appellation « conseillers pédagogiques ».

La dimension « conseil » sous-tend largement le travail de ces professionnels. Or, s'ils ont généralement été formés au travail de conception pédagogique, ils ne seraient guère préparés à assumer leur « rôle-conseil » (Moskal, 2012). D'ailleurs, peu de référentiels décrivant les compétences du concepteur pédagogique abordent la fonction de conseil, et ceux qui le font s'attardent davantage à préciser le domaine d'expertise sur lequel les conseils peuvent porter (le « quoi ») que la manière d'intervenir en rôle-conseil (le « comment »). Néanmoins, on trouve dans quelques publications de chercheurs et documents produits par des praticiens des informations permettant de cerner cette dimension de conseil. Nous avons voulu, en tablant sur ces sources d'information, combler le besoin d'une spécification plus précise du « comment conseiller » en élaborant un référentiel de compétences de conseil et en le contextualisant en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance.

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord brièvement le cadre conceptuel de notre travail. Suit la description de la méthodologie adoptée pour l'élaboration du référentiel, puis, en troisième lieu, la présentation de ce dernier. Nous concluons en rappelant l'intérêt pour le milieu de l'enseignement supérieur d'encourager le développement professionnel continu des professionnels qui accompagnent les enseignants en pédagogie à distance.

Cadre conceptuel

Un référentiel de compétences « structure de façon ordonnée et hiérarchisée le niveau et la nature des savoirs ainsi que les compétences ou les aptitudes liées à un emploi spécifique » (Bilodeau, 2011, p. 88). On peut distinguer notamment le référentiel professionnel, qui décrit les compétences associées à une profession ou un secteur professionnel (Cros et Raisky, 2010), et le référentiel de formation, qui précise également le niveau de performance visé en regard de ces compétences chez les étudiants d'un programme de formation donné. Le référentiel présenté ici est du premier type.

De nombreuses définitions du concept de « compétence » sont proposées dans les écrits. La plupart font valoir l'idée que la compétence n'est pas seulement un savoir-faire, mais un « savoir-agir » (Campion *et al.*, 2011 ; Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006). Selon Le Boterf (2002), la compétence implique, en effet, la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente par rapport aux exigences des situations de pratique, ce qui nécessite la mobilisation d'une combinatoire appropriée de ressources internes (connaissances, valeurs, etc.) et de ressources externes (documents, outils, etc.).

Selon les professions concernées, les compétences peuvent se manifester tant dans les domaines cognitif, socioaffectif que psychomoteur. Ainsi, la définition de la notion de « compétence » proposée par la Canadian Society for Training and Development (CSTD, 2010) pour qui les compétences sont « des grappes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs apparentées requises pour fonctionner efficacement dans un domaine donné » (p. 11) nous invite à ne pas négliger les attitudes et les valeurs du professionnel dans l'élaboration de référentiels de compétences.

Quant à la fonction de conseil, nous avons puisé, pour la définir, dans des écrits en communication organisationnelle, dans lesquels elle est décrite en tant qu'une aide apportée par des professionnels dans une organisation, pouvant prendre deux formes principales : 1) fournir un avis professionnel sur un contenu particulier (approche centrée sur le produit, le contenu d'un problème) et 2) gérer un processus de changement (approche centrée sur les processus, c'est-à-dire sur les façons de résoudre le problème) (Bordeleau, 1986, cité dans Massé et Gagné, 2012). Pour Massé et Gagné (2012), les professionnels assumant la fonction de conseil dans une organisation sont des « consultants » qui ne sont pas en ligne directe d'autorité avec le « client » qui bénéficie de la consultation. Le rôle-conseil s'exerce ainsi au sein d'un processus de consultation et son but est d'aider le « client » à faire face à un « problème » situé dans le domaine d'expertise du consultant. Massé et Gagné (2012) soulignent que ce processus comporte des particularités selon qu'il s'exerce par un consultant interne ou externe, d'où la pertinence d'élaborer un référentiel spécifique au contexte des professionnels qui accompagnent, en tant que consultants internes, des enseignants dans des projets de conception de cours à distance.

Méthodologie d'élaboration du référentiel

Campion *et al.* (2011), sur la base d'un recueil des « meilleures pratiques » en matière d'élaboration et d'utilisation de référentiels de compétences, ont dégagé une vingtaine de recommandations pour ce faire. Le tableau 5.1 identifie les recommandations pertinentes à notre travail d'élaboration

du référentiel et les paragraphes qui suivent décrivent les activités que nous avons menées pour élaborer le référentiel en tenant compte de ces recommandations.

Tableau 5.1

Les recommandations de *Campion et al. (2011)* retenues pour l'élaboration de référentiels de compétences¹

Recommandations pour analyser l'information relative aux compétences
R1. Prendre en compte le contexte de l'organisation
R2. Établir des liens entre le référentiel de compétences et les buts et objectifs de l'organisation
R3. Utiliser des méthodes rigoureuses d'analyse de tâche pour élaborer les compétences
R4. Prendre en compte les besoins futurs de l'emploi
R5. Utiliser des méthodes complémentaires uniques
Recommandations relatives à l'organisation et la présentation des compétences
R6. Définir l'anatomie de la compétence (le langage des compétences)
R7. Utiliser le langage de l'organisation
R8. Inclure des compétences transversales et des compétences spécifiques
R9. Utiliser des répertoires de compétences
R10. Atteindre un niveau approprié de granularité (nombre de compétences et niveau de détail)

Source: Adapté de *Campion et al. (2011)*.

Analyser l'information relative aux compétences

Trois sources principales d'information ont servi à l'analyse de l'information relative aux compétences.

Premièrement, nous avons analysé divers documents produits par des concepteurs pédagogiques décrivant leurs tâches et leurs pratiques afin d'y repérer toute mention faisant référence spécifiquement à leur fonction de conseil ou encore, qui offraient une description des particularités de la

1. Nous n'avons pas retenu les recommandations de *Campion et al. (2011)* associées à l'utilisation des référentiels de compétences au sein des organisations, ce dernier aspect ne faisant pas l'objet de notre travail.

pratique de ces professionnels (R1, R2 et R4)². Certains de ces documents ont été élaborés à l'interne, à la TÉLUQ. D'autres, repérés lors d'une recherche de publications sur le sujet (articles, chapitres, thèses, mémoires, etc.), ont été produits par des praticiens œuvrant dans différents établissements d'enseignement supérieur ou encore, par des chercheurs du Québec ou d'ailleurs.

Deuxièmement, nous avons tiré profit des résultats d'un projet mené à la TÉLUQ au cours duquel cinq professionnels offrant un accompagnement aux enseignants dans des projets de formation à distance (FAD) à la TÉLUQ ont coélaboré un modèle graphique des différents types de connaissances qu'ils mobilisent dans leur pratique (Basque, 2013 ; Basque et Simard, 2012) (R3 et R5). Le modèle a été créé à l'aide d'une technique de modélisation graphique de connaissances dite « par objets typés » (Paquette, 2002) lors de séances collectives de modélisation. Le modèle décrit les processus de travail mis en œuvre par ces professionnels (connaissances procédurales) ainsi que les connaissances conceptuelles et stratégiques mobilisées pour les accomplir dans leur pratique. Tant le modèle graphique coélaboré par les professionnels participants que les enregistrements des séances ont été examinés afin d'y repérer toute référence à « comment » la fonction de conseil s'applique dans leur travail.

Troisièmement, nous avons consulté des référentiels décrivant les compétences de concepteurs ou conseillers pédagogiques, notamment ceux de Campbell (2007), Chênerie, Tricot, Chaliès, Martin et Talbot (2010), Lecloux et Kozlowski (2012), CSTD (2010) et International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI, 2012) (R9) afin d'en retenir des énoncés de compétence décrivant la fonction de conseil sous l'angle du « comment conseiller » et pouvant être adaptés au contexte de la pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Le référentiel développé par l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2013) a également été examiné dans cette perspective. Au total, neuf référentiels ont été soumis à l'analyse.

Organiser et présenter les compétences

Sur la base des informations issues des analyses réalisées, les opérations de formulation des énoncés de compétences et de leur organisation dans le référentiel ont été réalisées en parallèle et selon un processus itératif. L'ensemble des informations issues de nos analyses ont donné lieu à une première opération itérative de formulation et de regroupement des énoncés

2. Les indications entre parenthèses R1, R2, etc., font référence aux recommandations du tableau 5.1.

de compétences, à la fois en s'appuyant sur le cadre de référence de la fonction conseil (Massé et Gagné, 2012) et en adaptant la formulation des énoncés au contexte de la pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Dans un deuxième temps, à partir du cadre opérationnel de la modélisation des compétences proposé par Paquette (2002) (R6), nous avons procédé à une reformulation et à une réorganisation des énoncés de compétences. Pour Paquette (2002), un énoncé de compétences nécessite d'identifier à la fois la ou les connaissances (procédurales, conceptuelles ou stratégiques) mobilisées dans le déploiement de la compétence et l'« habileté » à appliquer sur ces connaissances, qui constitue le type d'« action de mobilisation » à déployer de manière pertinente au contexte. Paquette propose une taxonomie des habiletés qui peut s'appliquer à tous les domaines de comportement humain (cognitif, psychomoteur, affectif, social). Cette taxonomie inclut dix niveaux d'habiletés, allant de la plus simple à la plus complexe, et fournit une liste de verbes appropriés à chacun. Ainsi, le référentiel de compétences issu de la première opération de formulation et d'organisation des compétences a été analysé en le soumettant à ce cadre de référence et en adaptant le vocabulaire employé au contexte de leur application (R7). Chaque énoncé de compétence a été analysé en identifiant la connaissance ciblée et en vérifiant si le verbe utilisé pour exprimer l'habileté s'appliquant sur cette connaissance était approprié au niveau de complexité exigée dans le cadre d'exercice de la fonction de conseil. Cette opération a conduit à une reformulation et à une réorganisation de l'ensemble des énoncés de compétences. Certains énoncés ont ainsi été reformulés, scindés, déplacés dans la hiérarchie du référentiel.

Campion *et al.* (2011) recommandent qu'un référentiel soit composé de compétences détaillées, mais en petit nombre, aux alentours de 12, suggèrent les auteurs, et de les regrouper en catégories et sous-catégories sur un maximum de 2 niveaux (R10). Nous verrons à la section suivante que les compétences identifiées dans notre référentiel final, regroupées en trois catégories principales, sont au nombre de dix. Ces auteurs recommandent également d'inclure dans le référentiel des compétences transversales et des compétences disciplinaires (R8), ce qui a été fait dans notre référentiel, mais sans les distinguer les unes des autres.

Présentation du référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Le référentiel regroupe les compétences en trois catégories principales qui correspondent aux trois aspects qui, selon Bordeleau (1986, cité dans Massé et Gagné, 2012), devraient être considérés dans la formation spécifique aux techniques et aux processus de toute consultation en milieu organisationnel, à savoir 1) le cadre dans lequel la consultation se déroule, 2) le

processus de consultation et 3) la compréhension de soi en tant que consultant (tableau 5.2). Nous décrivons les compétences associées à chacune de ces catégories dans cette section.

Tableau 5.2

Le référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

Compétences relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance	
1	Aligner ses interventions en fonction du contexte de l'établissement d'enseignement supérieur
1.1	Tenir compte de la mission, la vision, les valeurs, les enjeux, les objectifs stratégiques à court et à long termes, l'historique, le financement, la dynamique interne et la culture organisationnelle
1.2	Déterminer les implications déontologiques, légales et politiques de ses interventions
2	Agir avec éthique professionnelle
2.1	Garantir la confidentialité des échanges
2.2	Intervenir avec discernement en tenant compte des enjeux et valeurs des différents acteurs impliqués
3	Agir comme agent de changement en exerçant un leadership pédagogique informel
3.1	Promouvoir sa profession et son domaine d'expertise
3.2	Cibler la qualité pédagogique et la réussite étudiante dans ses interventions
3.3	S'engager de manière proactive dans les décisions et les projets portant sur la pédagogie à distance
3.4	Soutenir l'innovation en pédagogie à distance
Compétences relatives au processus de consultation interne	
4	Mettre en œuvre un processus de consultation interne adapté à chaque situation
4.1	Appliquer les phases de la consultation interne en tenant compte de leurs buts respectifs
4.2	Participer à des rencontres régulières et effectuer des suivis
4.3	Résoudre les problèmes survenant durant le processus de consultation interne en adoptant des rôles et stratégies d'intervention appropriés

Tableau 5.2

Le référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance (*suite*)

- 5 Guider l'équipe pédagogique dans la résolution d'un problème en pédagogie à distance en mobilisant ses connaissances sur l'établissement**
- 5.1 Expliquer le dispositif d'enseignement à distance de l'établissement aux autres membres de l'équipe pédagogique
 - 5.2 Expliquer à l'équipe pédagogique les processus de travail de l'établissement
 - 5.3 Informer l'équipe pédagogique sur les outils, les ressources et les technologies de l'établissement ainsi que les critères pouvant orienter ses choix en considérant les besoins et les contraintes du projet
 - 5.4 Informer l'équipe pédagogique sur les réalisations en enseignement à distance de l'établissement
- 6 Établir des relations de collaboration basées sur la confiance, le respect et l'appréciation mutuels**
- 6.1 Consacrer du temps et de l'énergie au mode affectif dans ses échanges avec les enseignants et autres collègues
 - 6.2 Considérer les préoccupations des enseignants lors de ses interventions
 - 6.3 Reconnaître l'expertise des enseignants et la légitimité de leur participation aux projets de FAD
 - 6.4 Reconnaître le champ de compétence, le rôle, les responsabilités et l'étendue de la contribution de tous les membres de l'équipe pédagogique
 - 6.5 Anticiper les conflits au sein des équipes pédagogiques et adopter des stratégies appropriées pour tenter de les résoudre
 - 6.6 Adopter une approche de coconstruction plutôt que de prescription dans ses interventions
- 7 Adapter son approche au niveau d'expérience, aux attitudes, aux croyances, au désir d'expérimentation et aux préférences des enseignants et des autres membres des équipes pédagogiques**
- 7.1 Expliciter sa conception personnelle de la pédagogie à distance aux autres membres de l'équipe pédagogique
 - 7.2 Formuler ses conseils de manière subtile ou indirecte, au besoin
 - 7.3 Offrir plusieurs solutions
-

Compétences relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne

- 8 Créer un climat détendu propice à l'apprentissage et à la collaboration en adoptant les attitudes appropriées**
 - 8.1 Autogérer ses réactions affectives face aux titres et réalisations professionnelles des autres acteurs
 - 8.2 Démontrer de l'empathie et manifester le désir d'aider
 - 8.3 Faire preuve de patience, de diplomatie et d'humilité
 - 9 Influencer au moyen de ses habiletés d'influence interpersonnelle**
 - 9.1 Adopter des comportements d'influence réceptive pour recueillir des informations ou obtenir un engagement
 - 9.2 Adopter des comportements d'influence expressive pour proposer des idées, des recommandations, etc.
 - 9.3 Identifier les situations où il est préférable de se désengager temporairement ou complètement et le faire de manière respectueuse
 - 10 S'engager dans une démarche réflexive sur sa pratique de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance**
 - 10.1 Autoévaluer ses interventions
 - 10.2 Solliciter des évaluations sur ses interventions
 - 10.3 Planifier des moyens d'améliorer ses interventions
-

Compétences relatives au cadre d'exercice du conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance

La culture organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur comporte des caractéristiques distinctives, qu'on ne saurait ignorer lors de l'implantation de la FAD (Brigance, 2011 ; Power, 2008). En outre, l'enseignement à distance se distingue de l'enseignement en présentiel par son industrialisation, sa médiatisation importante et son mode d'encadrement sous forme de tutorat (Brahimi, 2010). Aussi, le premier groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec le cadre dans lequel les professionnels interviennent. Plusieurs de ces énoncés sont tributaires du cadre conceptuel d'accompagnement d'enseignants élaboré par Frenay *et al.* (2010) qui identifie cinq dimensions principales permettant d'appréhender le développement pédagogique en milieu universitaire : 1) la mission et le contexte ; 2) les principes, les valeurs et les normes éthiques s'appliquant au conseil et à l'accompagnement pédagogique ; 3) les structures organisationnelles de développement pédagogique (unités, services, etc.) ; 4) l'expertise des conseillers pédagogiques et 5) l'évaluation de la portée du soutien au développement pédagogique.

Même pour les enseignants expérimentés, la conception d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui prennent en considération les particularités de la FAD représente un défi de taille (Arinto, 2013; Siccama, 2006; Brigance, 2011; Moskal, 2012; Basque, 2004), d'où la place grandissante que peuvent tenir les conseillers pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur afin d'assister les enseignants dans cette tâche. Selon Moskal (2012), la reconnaissance de leur expertise et de leur contribution constitue toutefois le plus grand défi des concepteurs pédagogiques qui y œuvrent. Pour ce faire, ils doivent développer des compétences en matière de leadership et d'exercice d'un rôle d'agent de changement dans leur milieu (Campbell, Schwier et Kenny, 2009; Frenay *et al.*, 2010; Moskal, 2012; Shaw, 2012; van Leusen, 2013). Pour eux, ceci implique à la fois de déployer des efforts pour faire reconnaître leur domaine d'expertise et leur apport à la qualité des cours à distance et à la réussite étudiante, ainsi que de s'engager de manière proactive au sein de leur établissement pour y soutenir l'innovation en pédagogie à distance.

Compétences relatives au processus de consultation interne

Le second groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec le processus de consultation interne utilisé par les professionnels qui accompagnent les enseignants. Selon Barnes et Scott (2012), ce processus comprend huit phases. La première, *le contact initial*, a pour but de permettre au consultant de comprendre le besoin du « client » et d'établir les bases de la relation. La deuxième, *l'accord*, permet de confirmer les attentes et les actions du client et du consultant, la définition du besoin ainsi que le résultat à atteindre. La troisième, *l'information et l'évaluation*, consiste à recueillir des informations et à les analyser afin de permettre au consultant d'élaborer une vision indépendante du problème à résoudre. La quatrième, *la rétroaction*, consiste à fournir l'information au client, à s'assurer qu'il se l'approprie et à lui proposer le résultat de son analyse. La cinquième, *l'alignement*, consiste pour le consultant à chercher à s'aligner avec le client dans la poursuite du but à atteindre et dans l'approche à utiliser pour y parvenir. La sixième, *la stratégie de transition*, amène le consultant à clarifier les éléments qui doivent être changés, à développer un plan qui identifie le soutien à offrir, les ressources requises et l'échéancier, et à élaborer une stratégie de transition pour passer de l'état actuel à l'état souhaité. La septième, *la mise en œuvre*, consiste à compléter l'intervention en offrant du soutien, du coaching, du leadership ainsi que de l'expertise pour mettre en œuvre le changement prévu. Enfin, la huitième, *l'évaluation et l'apprentissage*, consiste à évaluer le succès du projet concerné par la consultation avec le client selon différents paramètres, à encourager la réflexion, l'exploration des leçons apprises et l'utilisation que le client pourrait faire

de ses nouvelles connaissances et habiletés, à déterminer les prochaines étapes puis à mettre fin à l'engagement ou à se mettre d'accord sur un nouvel engagement. Barnes et Scott (2012) soulignent que le processus de consultation interne diffère de celui de la consultation externe du fait qu'il est plutôt organique et désordonné, certaines phases devant être répétées et d'autres, escamotées, quitte à être complétées plus tard. Le conseiller pédagogique doit savoir adapter le processus de consultation interne à chaque situation de conception de FAD.

À chacune des phases du processus de consultation interne, le consultant peut adopter divers rôles et une stratégie d'intervention appropriés afin d'atteindre son but. Massé et Gagné (2012) ont élaboré une synthèse des liens entre les rôles proposés par Champion, Kiel et McLendon (1990, cité dans Massé et Gagné, 2012, p. 77) (conseiller, facilitateur, instructeur, partenaire, formateur, modèle, observateur réflexif, consultant technique, observateur) et les stratégies d'intervention répertoriées par Gallessich (1983, cité dans Massé et Gagné, 2012, p. 80). Ces dernières incluent des stratégies éducatives (dissémination de l'information et enseignement des habiletés et des techniques), des stratégies diagnostiques (recueil et interprétation des données), des stratégies de prescription (directives au client pour la résolution de son problème), des stratégies de traitement (mise en œuvre de diverses actions visant à résoudre le problème), des stratégies directives (supervision de tâches accomplies par le client et exécution de certaines tâches), des stratégies de soutien affectif (identification des émotions qui pourraient nuire à l'acquisition d'information, au moyen d'écoute empathique et de communication amicale) et des stratégies de facilitation (incitation explicite du client à produire des idées, à clarifier ses sentiments ou valeurs, à mobiliser ses ressources pour identifier et résoudre ses problèmes). Le conseiller pédagogique accompagnant un enseignant dans un projet de FAD doit sélectionner le rôle et la ou les stratégies appropriées à adopter tout au long du processus de consultation interne. Ainsi, dans le rôle de « modèle », le conseiller pédagogique pourrait adopter une stratégie de traitement, qui consisterait à mettre en œuvre des actions visant à résoudre un problème particulier, ou encore une stratégie d'intervention éducative, qui viserait plutôt à aider l'enseignant à développer des connaissances et habiletés permettant de faire avancer le projet de conception de FAD.

Le conseiller pédagogique doit également établir des relations de collaboration avec les enseignants et les autres intervenants impliqués dans les projets de FAD. Pour Hodell (2013), les enseignants en enseignement supérieur sont ce qu'il appelle des « experts de contenu hybrides ». Ils possèdent une robuste expertise dans la matière du cours, un fort sentiment de propriété aux différentes étapes de la conception et des connaissances en conception pédagogique plus limitées du fait qu'ils n'ont généralement

pas été formés en pédagogie. Lorsque les enseignants doivent faire face aux défis de la formation hybride ou en ligne, ces lacunes en conception pédagogique deviendraient particulièrement évidentes ; de là naîtrait leur besoin de faire appel aux conseils de professionnels spécialisés (Hodell, 2013). Or, la relation entre ces acteurs n'est pas toujours aisée, car

habitués à assumer seuls la préparation de l'ensemble des composantes de leurs cours, plusieurs enseignants, lorsqu'on leur propose les services d'un conseiller, d'un concepteur, d'un ingénieur (techno)pédagogique ou d'un technologue de l'éducation, se demandent comment une personne qui n'est pas experte de leur discipline d'enseignement pourra bien arriver à les assister de manière significative et utile dans cette tâche (Basque, 2014, p. XVII).

Plusieurs auteurs définissent la conception d'un cours à distance comme un travail d'équipe (Abdous, 2011 ; Bilodeau, 2001 ; Hodell, 2013 ; Moore et Kearsley, 2012 ; Stevens, 2013). Selon van Leusen (2013), le conseiller pédagogique vise à établir une collaboration basée sur une relation de confiance, sur un respect et une appréciation mutuels. Une fois cette relation établie, il peut l'utiliser pour faciliter ses interventions en rôle-conseil (Campbell, Schwier et Kenny, 2009). Toutefois, le conseiller pédagogique ne conçoit pas toujours le bien-fondé de consacrer du temps au mode affectif (Lafond, 2006), alors que la qualité de la relation entre ce dernier et l'expert de contenu est cruciale pour la réussite d'un projet de formation (Hodell, 2013 ; Lafond, 2006 ; Moskal, 2012 ; Pan et Thompson, 2009 ; Potvin, Power et Ronchi, 2014 ; Schwier et Wilson, 2010 ; Siccama, 2006). La rencontre initiale avec le « client » (Hodell, 2013 ; Siccama, 2006 ; van Leusen, 2013) et des rencontres subséquentes autour des décisions relatives à la conception du cours et à la planification du travail (Basque, 2013 ; Chaliès *et al.*, 2010) permettent d'établir et d'alimenter les relations de collaboration, non seulement avec l'enseignant, mais entre tous les membres de l'équipe pédagogique impliqués aux étapes de conception, de médiatisation et de diffusion d'un projet de formation (Basque, 2013).

Enfin, son approche de conseil doit être adaptée au profil de ses interlocuteurs. Pour ce faire, il doit à la fois savoir leur expliquer sa conception personnelle de la pédagogie à distance, formuler ses conseils de manière subtile et présenter diverses options dans le processus de prise de décision au cours du projet de conception de FAD.

Compétences relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne

Le troisième et dernier groupe d'énoncés du référentiel comprend des compétences en lien avec la compréhension de soi en tant que consultant interne. Dans son étude menée auprès de concepteurs pédagogiques

œuvrant en enseignement supérieur, Moskal (2012) note que ceux-ci se définissent souvent comme des consultants, ce qui leur permet à la fois de mieux comprendre et de mieux accepter les limites de leurs interventions. Selon Wilson (2009), le consultant interne fait face à des difficultés qui lui sont propres : se sentir forcé de soutenir l'implantation de solutions ayant l'appui de la direction, mais avec lesquelles il n'est pas nécessairement en accord ; être pris en étau entre son client et d'autres parties prenantes dans l'organisation ; devoir démontrer rapidement sa crédibilité auprès de personnes clés ; être perçu comme faisant partie du problème et inspirer de la méfiance, etc.

Les écrits scientifiques et professionnels décrivent certaines particularités de l'accompagnement des enseignants et suggèrent des attitudes à adopter par les professionnels qui font de l'accompagnement. Celles-ci ont été intégrées dans notre référentiel : ne pas être intimidé par les titres ou les réalisations professionnelles (van Leusen, 2013) ; démontrer de l'empathie (van Leusen, 2013) ; manifester le désir d'aider (Chênerie *et al.*, 2010 ; van Leusen, 2013) ; adopter une approche de coconstruction plutôt que de prescription (Basque, 2013 ; Chênerie *et al.*, 2010 ; Houle et Pratte, 2007 ; Potvin, Power et Ronchi, 2014) ; faire preuve de patience (Hodell, 2013 ; Siccama, 2006) ; faire preuve de diplomatie (Schwier et Wilson, 2010) ainsi que faire preuve d'humilité et se contenter de faire des propositions (Basque, 2013).

Barnes et Scott (2012) suggèrent, par ailleurs, aux consultants internes de développer leurs habiletés d'influence interpersonnelle afin de faire davantage ressentir les effets de leur influence. Van Leusen (2013) insiste également sur l'importance des habiletés d'influence interpersonnelle pour les conseillers pédagogiques en enseignement supérieur. L'influence interpersonnelle se manifeste dans les comportements d'*influence réceptive*, lorsque le consultant pose des questions, vérifie sa compréhension en paraphrasant ce qui lui a été dit, révèle des informations qui contribuent à établir la confiance, ou met son client au défi afin de l'inciter à s'engager dans l'action (Barnes et Scott, 2012). Elle se manifeste également dans les comportements d'*influence expressive* qui favorisent l'établissement d'une relation de confiance et contribuent à rassurer le client sur l'expertise et les habiletés du consultant. Le consultant propose alors ses idées et ses recommandations, démontre pourquoi il serait sage ou bénéfique d'entreprendre certaines actions, formule une proposition gagnant-gagnant ou réussit à générer de l'enthousiasme face au résultat anticipé (Barnes et Scott, 2012).

Le désengagement, c'est-à-dire la possibilité de se retirer temporairement ou complètement d'un projet, fait aussi partie du répertoire de tactiques d'influence interpersonnelle : prendre une pause-café ou reporter un rendez-vous, réduire l'ampleur du projet, changer de consultant si une autre personne semble mieux indiquée ou décider d'un commun accord de ne pas aller de l'avant avec le projet (Barnes et Scott, 2012). Toutefois, il

faut rappeler qu'«il peut être plus difficile pour un consultant interne de se désengager, vu qu'il demeure dans l'organisation» (Massé et Gagné, 2012, p. 274).

La compréhension de soi en tant que consultant interne constitue peut-être la clé, non seulement d'un certain «succès» dans les interventions en rôle-conseil, mais également de la satisfaction ressentie par le professionnel face à son travail.

Conclusion

Notre proposition de référentiel vise à contribuer à une meilleure connaissance des compétences de conseil qui doivent être mobilisées par les professionnels qui interviennent en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Ces derniers sont habituellement des consultants internes. Ils n'ont aucun lien d'autorité avec les enseignants qu'ils conseillent. Leurs interventions se situent surtout dans le domaine de la conception pédagogique. À ce titre, dans le modèle conceptuel de la FAD décrit par Moore et Kearsley (2012), ces professionnels font partie du «sous-système de conception de cours à distance», sous-système auquel appartiennent également les enseignants. Ces derniers sont des experts de contenu que Hodell (2013) qualifie d'«hybrides» et qui assument la responsabilité des décisions finales en ce qui concerne les choix pédagogiques et technologiques. Pour agir «avec pertinence et compétence» (Le Boterf, 2010) dans leur rôle-conseil, les professionnels qui ont pour mission d'accompagner les enseignants doivent tenir compte du cadre de travail dans lequel ils évoluent, s'approprier le processus de consultation interne et ses particularités, et comprendre où ils se situent en tant que consultants internes.

De judicieux conseils peuvent aider les enseignants à faire face aux enjeux particuliers de l'enseignement à distance et contribuer à la réussite d'un projet de conception pédagogique. Aussi doit-on considérer avec sérieux le développement des compétences de conseil de ceux qui les accompagnent dans leur mission d'enseignement. Étant donné que leur formation initiale ne les a généralement pas formés à la fonction de conseil qui se trouve pourtant au centre de leur pratique, des activités de développement professionnel continu formelles et non formelles amenant les conseillers pédagogiques à échanger sur leurs pratiques en cette matière (communauté de pratique, séances de comodelisation de la pratique, etc.) gagneraient à être mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur.

Références

- Abdous, M. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. *Journal of Computers in Higher Education*, 23, p. 60-77.
- Arinto, P. (2013). A framework for developing competencies in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), p. 167-185.
- Banville, C. et al. (2014). Bilan de nos constats sur les éléments contributifs à la qualité des interventions des spécialistes en sciences de l'éducation. Document interne non publié. Montréal: Université TÉLUQ.
- Barnes, B.K. et Scott, B. (2012). The influential internal consultant. *Industrial and commercial training*, 44(4), p. 408-415.
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), p. 7-13.
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), p. 294-311.
- Basque, J. (2014). Préface. Dans C. Potvin, T.M. Power, M. Thomas et A. Ronchi (dir.). *La formation en ligne : les conseillers et ingénieurs pédagogiques – 20 études de cas*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. XVII-XX.
- Basque, J. et Simard, C. (2012). *Collaborative knowledge modeling : A case study in sharing expertise among instructional designers*. Communication à la CSTD Conference and Trade Show 2012, Toronto, 31 octobre-2 novembre.
- Bilodeau, S. (2011). Le développement professionnel autogéré du designer pédagogique en formation à distance. Mémoire de maîtrise inédit. Université TÉLUQ, Montréal.
- Brahimi, C. (2010). L'intégration du e-learning vue par les acteurs du terrain. Le cas de la Télé-université. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec.
- Brigance, S.K. (2011). Leadership in online learning in higher education: Why instructional designers for online learning should lead the way. *Performance Improvement*, 50(10), p. 43-48.
- Campbell, D.J. (2007). Establishing a Competency Model for E-learning Instructional Systems Designers in the United States. Thèse de doctorat inédite. University of Phoenix, Phoenix.
- Campbell, K., Schwier, R.A. et Kenny, R.F. (2009). The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency. *Education Tech Research Dev*, 57, p. 645-663.
- Campion, M. et al. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, p. 225-262.
- Canadian Society for Training and Development – CSTD (2010). *Compétences des praticiens de la formation et du perfectionnement*. Ottawa : Canadian Society for Training and Development Congress.

- Chaliès, S. *et al.* (2010). *Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français*. Communication présentée au 26^e congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, Québec, 17-21 mai.
- Chênerie, I. *et al.* (2010). *Le métier de conseiller pédagogique dans le supérieur. Analyse des pratiques et des besoins des conseillers pédagogiques dans le supérieur pour élaborer un référentiel de formation spécifique*. Toulouse: Université de Toulouse et Service interuniversitaire pédagogie.
- Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation: «Référentiel». *Recherche et Formation*, 64, p. 105-116.
- Elzbiaciak, C. *et al.* (2013). Communauté de pratique des spécialistes en sciences de l'éducation et des spécialistes en communication écrite. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Frenay, M. *et al.* (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, p. 63-76.
- Hodell, C. (2013). *SMEs From the Ground Up. A No-Nonsense Approach to Trainer-Expert Collaboration*. Alexandria: ASTD Press.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Québec: Cégep de Sainte-Foy et PERFORMA.
- International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI (2012). *Instructional Design Competencies*. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs*, 14. Récupéré de <<https://dms.revues.org/1474>>.
- Keating, C.-A. et Le Clech, C. (2013). Portrait de la situation de travail des spécialistes en sciences de l'éducation de l'ÉSA. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Lafond, G. (2006). *La signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu lors de projets de conception pédagogique pour des concepteurs pédagogiques*. Montréal: Université Concordia.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). Pour une approche intelligente de la compétence: l'urgence de raisonner juste. *Actualité de la formation permanente*, 220, p. 74-79.
- Lecloux, S. et Kozlowski, D. (2012). *Évaluer les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques à l'université à l'aide d'un référentiel*. Colloque de l'Admée, Luxembourg.
- Martin, A. et Ruel, S. (n.d.). La conception, la production et la diffusion d'un cours à la TÉLUQ. Document interne non publié. Québec: Université TÉLUQ.
- Massé, P. et Gagné, A.-M. (2012). *Gérer les services-conseils. Une démarche*. Texte rédigé pour le cours COM 5004 Techniques et dynamique de la fonction «conseil». Québec: Université TÉLUQ.

- Moore, M.G. et Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (2^e éd). Belmont: Wadsworth.
- Moskal, T.M. (2012). *Instructional Designers in Higher Education*. Thèse de doctorat inédite. University of Nebraska, Lincoln.
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. (2013). *Guide des compétences des CRHA-CRIA*. Récupéré de <<http://guide.portailrh.org/guide>>.
- Pan, C.-C. et Thompson, K. (2009). Exploring dynamics between instructional designers and faculty: An ethnographic case study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1), p. 33-52.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, C., Power, T.M. et Ronchi, A. (2014). *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Power, M. (2008). *Le conseiller pédagogique réflexif. Un journal de bord*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Schwier, R.A. et Wilson, J.R. (2010). Unconventional roles and activities identified by instructional designers. *Contemporary Educational Technology*, 1(2), p. 134-147.
- Shaw, K. (2012). Leadership through instructional design in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(3). Récupéré de <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall153/shaw153.html>>.
- Siccama, C. (2006). *Work Activities of Professionals who Occupy the Role of Faculty Support Staff in Online Education Programs*. Thèse de doctorat inédite. University of Massachusetts, Lowell.
- Stevens, K.B. (2013). Contributing factors to a successful online course development process. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(1), p. 2-11.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- van Leusen, P. (2013). *Interpersonal Consulting Skills Among Instructional Technology Consultants at an Institution of Higher Education in the Midwest – A Multiple Case Study*. Thèse de doctorat inédite. Indiana University, Bloomington.
- Wilson, S.M. (2009). *Organizational Consultants and their Use of Consulting Psychology Competencies*. Thèse de doctorat. School of Saint Louis University, St. Louis.

6

Les technologies

La compétence technopédagogique en enseignement supérieur

Normand Roy, Bruno Poellhuber et Sonia Lefebvre, avec la collaboration de Pierre-Olivier Garand

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, l'utilisation des technologies de l'information (TI) en enseignement supérieur a changé le portrait de la classe, principalement en faisant tomber ses murs, en diversifiant l'accès aux savoirs et en permettant de communiquer par de nouveaux moyens. De ce fait, l'enseignant d'aujourd'hui doit désormais développer une nouvelle expertise afin de rendre profitable l'utilisation des TI, autant dans son enseignement que dans l'apprentissage de ses étudiants. Pourtant, le développement de la compétence technopédagogique des enseignants demeure très variable, et ce, malgré de nombreux efforts pour développer des référentiels de compétences, partout à travers le monde. Cette variation trouve sa source dans la pratique courante où les enseignants ont à conjuguer avec des contextes pédagogiques variés (présentiel et à distance) et avec différentes approches pédagogiques (pédagogies actives, classes inversées, grands groupes, etc.). Ce chapitre s'intéresse au développement de la compétence technopédagogique en contexte d'enseignement supérieur. Quelles nouvelles expertises l'enseignant doit-il développer en regard des différents contextes d'enseignement dans lesquels il évolue? Comment ces contextes viennent-ils modifier son rôle de pédagogue?

Professeurs, chargés de cours et professionnels font face à des changements sans précédent : classes plus nombreuses, étudiants aux besoins diversifiés, nouvelles exigences ministérielles et des milieux de travail poussant à davantage de responsabilités et à la production de diplômés prêts à intégrer rapidement le marché du travail, mais par-dessus tout, nous devons nous adapter à une technologie en constante mouvance.

BATES, 2016, p. 1, traduction libre

Dans son livre *Teaching Digital Natives : Partnering for Real Learning*, Prensky (2010) laisse supposer que les technologies redéfinissent autant le rôle de l'enseignant que celui des étudiants. Ces derniers ont dorénavant beaucoup plus de responsabilités et d'autonomie tandis que les enseignants ont un rôle de guide qui suscite la réflexion et la curiosité chez les étudiants. Qui plus est, les technologies modifient également les dispositifs de formation en offrant une grande diversité de configurations des environnements d'apprentissage (Peraya *et al.*, 2014). Par conséquent, les enseignants ont à développer de nouvelles compétences en lien avec des approches pédagogiques, des stratégies d'enseignement et des environnements d'apprentissage, tout particulièrement avec les technologies. Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion portant sur les enjeux qui accompagnent cette redéfinition du rôle de l'enseignant et les effets sur les compétences nécessaires en présence des technologies, et ce, dans différents contextes d'enseignement.

Nous allons d'abord explorer la façon dont s'articule la compétence technologique (ou technopédagogique dans certains cas) autour du numérique. Que pouvons-nous apprendre des différents cadres théoriques et référentiels existants et comment peuvent-ils être transférés en enseignement supérieur? Ensuite, nous nous attarderons aux implications de cette compétence dans la pratique courante. Comment s'articule la compétence TI en enseignement supérieur? Et plus particulièrement, dans les contextes suivants:

- la formation en présentiel: la classe d'apprentissage actif et la classe inversée;
- les cours en ligne et la formation à distance;
- la formation hybride (en présentiel et à distance).

La compétence numérique attendue des enseignants en enseignement supérieur

Face à l'omniprésence des outils numériques dans le quotidien de tout un chacun, étudiants et enseignants doivent nécessairement réfléchir aux enjeux de ceux-ci dans leur pratique: est-il pertinent d'exploiter les outils dans les activités de formation; est-ce que la relation enseignant-étudiant est modifiée? Dans l'affirmative, quelle devrait être la compétence numérique d'un enseignant? Nous apportons des éléments de réponse en prenant appui sur des écrits et référentiels disponibles qui apportent un éclairage nouveau sur la question.

L'UNESCO aborde la compétence numérique en insistant sur la capacité de la personne à utiliser des outils technologiques, à rechercher, analyser et communiquer de l'information sous quelque forme que ce soit

(Midoro, 2013). Aborder ainsi la compétence numérique d'un enseignant sous-entend un usage, comme le propose l'UNESCO, des technologies numériques et des réseaux sociaux dans une perspective de création du savoir et de développement d'un esprit critique.

Alors que la compétence numérique attendue est bien définie pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire, ce n'est pas le cas en enseignement supérieur. Un survol des référentiels officiels disponibles témoigne d'un certain fossé entre les attentes des enseignants du primaire et secondaire et celles des enseignants du postsecondaire. Il est plutôt surprenant de voir que nous formons nos futurs enseignants du primaire et du secondaire à :

exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et limites des technologies de l'information et de la communication (TIC), évaluer le potentiel didactique des outils, de communiquer à l'aide d'outils multimédias variés, d'utiliser les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information, d'utiliser les outils numériques pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue et qu'ils soient aptes à aider leurs étudiants à s'appropriier les TIC (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 151)

mais que nos attentes ne sont pas équivalentes en enseignement supérieur. Aux États-Unis, l'International Society for Technology in Education (ISTE, 2008) s'est également penchée sur un cadre formel pour les enseignants des mêmes ordres, mais comme le soulignent Foulger, Hansen et Trust (2016), ce n'est que tout récemment que l'initiative *Teaching with Technology Competencies* se penche sur un référentiel qui mettra en évidence les compétences technologiques essentielles pour l'enseignement supérieur.

En contexte d'enseignement supérieur, le développement d'une compétence numérique ne fait pas l'objet de prescriptions ministérielles aussi clairement énoncées que pour les enseignants des ordres primaire et secondaire. Comme le souligne Brassard (2016) :

outre la convention collective, il n'existe aucune description d'emploi, aucune description de tâches ni de profil de compétences précisant les indicateurs à partir desquels un enseignant de niveau universitaire devrait être évalué ou encore guidé dans le développement de ses compétences (p. 3).

Néanmoins, une consultation des écrits nous a permis de prendre connaissance d'un référentiel de compétences technopédagogiques destiné aux enseignants du collégial au Québec. Considéré comme un ordre d'enseignement supérieur, l'enseignement collégial offre deux types de formation : la formation technique et celle préuniversitaire. Pour Bérubé et Poellhuber (2005), les enseignants devraient pouvoir intégrer les TI à des fins d'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent être en mesure de :

traiter les informations à l'aide des TI (ce qui relève des compétences informationnelles); de créer des situations d'apprentissage à l'aide des TI (ce qui relève du design pédagogique); d'exploiter les outils numériques dans des situations de communication et de collaboration (ce qui correspond à la capacité d'offrir un encadrement par le biais des plateformes numériques); de développer et produire des ressources numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Des compétences spécifiques sont aussi à développer pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs propres compétences numériques et pour tirer profit des outils numériques dans leur apprentissage. Bérubé et Poellhuber (2005) insistent particulièrement sur les aspects pédagogiques en lien avec l'intégration des technologies, souvent laissés pour compte dans les formations.

En contexte d'enseignement supérieur, le référentiel de compétences de Brassard (2012) comprend une compétence technologique selon laquelle l'enseignant se doit de maîtriser et d'utiliser divers outils multimédias dans son enseignement, dans la création de documents, la communication à distance, l'exploitation et l'évaluation des ressources existantes. Le bref survol offert par l'auteur ne laisse entrevoir toutefois qu'une portion de toute la complexité de cette compétence. En l'absence d'une formation obligatoire en contexte d'enseignement supérieur, il faut s'interroger sur le développement de la compétence technopédagogique et le développement du rôle que peuvent avoir les différentes ressources à la disposition des enseignants. Notre expérience nous amène à croire que l'utilisation des outils technologiques en enseignement supérieur relève davantage de l'exception que de la norme. Selon Fusaro et Couture (2012), le diaporama, le courriel et la diffusion de documents restent les usages prédominants. Alors que l'enseignant discourt en projetant un contenu sur la toile de projection, les étudiants s'affairent à prendre des notes sur leur ordinateur portable. Serait-il possible d'amener les enseignants à aller au-delà de ce type de présentation?

À la lumière de ce bref parcours des prescriptions relatives à une compétence numérique des enseignants, plusieurs caractéristiques convergent vers un consensus: il faut travailler vers une acquisition de compétences technopédagogiques. L'obsolescence du référentiel actuel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) témoigne d'un réel besoin en la matière. La conception, l'élaboration et la mise en application du numérique dans des situations d'apprentissage sont au cœur des préoccupations des différents référentiels. Aux États-Unis, le débat est encore d'actualité à savoir si les institutions doivent imposer une formation technologique, considérant les investissements massifs dans les technologies (Brady, 2012). Au Canada, alors que les technologies sont présentes dans les différents cursus de formation, les enseignants n'y sont pas nécessairement formés en enseignement supérieur.

Deux constats émergent de cette première section. Premièrement, peu de dispositifs de formation des enseignants en enseignement supérieur existent alors que le développement de la compétence technopédagogique préoccupe davantage les autres ordres. Deuxièmement, il apparaît que le niveau de compétence souhaité par l'enseignant va au-delà d'une maîtrise fonctionnelle des outils. Bien qu'il s'agisse d'un volet important et essentiel pour considérer les usages pédagogiques, il n'est pas suffisant, comme le soulignent Koh et Divaharan (2011). Dans ce contexte, comment les technologies de l'information transforment-elles la pratique de l'enseignant en enseignement supérieur ?

L'articulation de la compétence numérique dans la pratique

Les compétences associées au numérique s'exercent de façon plutôt complexe dans le métier d'enseignant, étant en interaction les unes avec les autres, et dépendent de nombreux facteurs : les outils, les besoins pédagogiques, l'environnement scolaire, les méthodes d'enseignement et les étudiants. Dans le contexte de la salle de classe traditionnelle, les usages les plus communs sont en lien avec la communication (p. ex., le courriel), la présentation (p. ex., PowerPoint) et la distribution de matériel par l'environnement d'apprentissage (p. ex., Moodle) (Fusaro et Couture, 2012 ; Herath et Hewagamage, 2015). Ces usages sont très présents et, pour la majorité, bien maîtrisés par les enseignants. Ils sont souvent associés à une pédagogie centrée sur l'enseignant (Englund, Olofsson et Price, 2016) et nécessitent peu de compétence. Selon Ertmer (2005), cette stratégie d'enseignement est très utilisée puisque l'enseignant doit d'abord apprendre à faire les usages de base avant de développer des compétences avancées, ce qui nécessite du temps. Selon Cuban, Kirkpatrick et Peck (2001), cela serait plutôt attribuable à une norme bien ancrée dans les croyances des enseignants.

Ainsi, l'utilisation variée des TI par l'enseignant exige de celui-ci qu'il sorte de sa zone de confort, et qu'il procède à un changement de paradigme pédagogique, où l'on place plutôt l'étudiant au cœur de l'action (Marchand, 1998 ; Paivandi et Espinosa, 2013). Comme le souligne Marchand : « Apprenants et enseignants doivent s'ajuster pour faire face à ces défis liés à la gestion des nouveaux modes d'apprentissage. Ces outils offrent à l'apprenant la capacité de comprendre comment il apprend, d'exercer un contrôle sur son propre apprentissage. » Près de 20 ans plus tard, cette affirmation est encore d'actualité. Bien que la technologie a évolué, la réflexion technopédagogique doit rester au cœur des préoccupations des chercheurs (Karsenti et Larose, 2001). L'apport des technologies prendra tout son sens lorsque celles-ci seront entre les mains des étudiants et mises en valeur par des pédagogies actives.

Les compétences à développer dans le cadre des pédagogies actives

L'idée des pédagogies actives se développe depuis longtemps. Plusieurs en attribuent la paternité à Dewey, qui a inspiré le mouvement de l'école nouvelle à laquelle appartenait Freinet. Selon Perrenoud (1996), le terme *pédagogie active* regroupe de multiples courants de pensée et de multiples pratiques, mais c'est avant tout une pédagogie qui cherche à rendre l'étudiant actif et acteur de sa formation, et qui réorganise en conséquence l'ensemble des éléments reliés à la situation pédagogique.

Selon Lebrun (2007), les pédagogies actives font référence à trois formules pédagogiques phares : la résolution de problème, l'apprentissage par projet et l'apprentissage coopératif. Nous y ajoutons la méthode des cas, ainsi que les jeux de rôles et les simulations. Essentiellement, même si l'apprentissage coopératif est un courant pédagogique en soi, toutes les formules dont il est question ici se fondent en bonne partie sur la collaboration et les principes de l'apprentissage coopératif. Au cours des dernières années, l'évolution des moyens technologiques s'est diversifiée, permettant de soutenir les pédagogies actives de même que la collaboration.

La recherche soutient que les formules pédagogiques basées sur la collaboration et la coopération ont un effet positif sur l'apprentissage (Michael, 2006), mais aussi sur d'autres dimensions telles que la persévérance, l'ajustement psychologique ou la qualité des relations (Johnson, Jonhson et Smith, 1998). Selon Braxton, Milern et Sullivan (2000), l'apprentissage dans les formules pédagogiques actives contribuerait aussi à la persévérance des étudiants en contexte d'enseignement supérieur.

Par exemple, on pourrait penser que l'enseignement à de très grands groupes en amphithéâtre se prête peu aux formules pédagogiques actives et à l'utilisation des TI. Cependant, Mazur (1997) a développé et popularisé une formule d'apprentissage par les pairs (*peer instruction*), utilisée dans le domaine des sciences. Selon celle-ci, l'enseignant peut interrompre un exposé pour soumettre aux étudiants une question à laquelle ils répondent à l'aide d'un télévotateur¹. Par la suite, les étudiants échangent avec leur voisin pour tenter de les convaincre de la justesse de leur réponse. Après cette brève période d'échange, la question est resoumise à la classe et la fréquence des bonnes réponses s'améliore grandement (Fagen, Crouch et Mazur, 2002). Cet exemple illustre très bien l'apport de la technologie dans un type de pédagogie centré sur l'étudiant. Pensons également à tous les « dispositifs 1:1 », tels que l'ordinateur portable ou la tablette numérique, qui s'imposent dans certains établissements (p. ex., Arkansas State University

1. Système de votation permettant de recevoir une rétroaction en temps réel des étudiants.

ou University of Cincinnati). Ces initiatives imposent ainsi aux enseignants de repenser leurs activités pédagogiques, les moyens d'apprentissage, les ressources didactiques et l'organisation de leur classe.

Selon Wilson et Randall (2012), l'utilisation des technologies amène des transformations majeures de l'espace physique d'enseignement. Selon Woolner (2012), le processus de changement d'espace physique doit s'opérer conjointement avec un processus de changement pédagogique. Charles, Lasry et Whittaker (2011) soutiennent qu'une certaine cohérence entre l'aménagement et le type de pédagogie est nécessaire, les formules traditionnelles magistrales donnant de moins bons résultats dans des classes d'apprentissage actif. Ainsi, pédagogie, technologie et aménagement s'influencent mutuellement et il importe de concevoir des changements simultanés tenant compte de ces trois dimensions. La classe active est conçue pour favoriser le travail d'équipe avec les technologies. Le bureau du professeur se trouve au centre et chaque groupe d'étudiants travaille à partir d'un tableau numérique interactif. Dans ce contexte, c'est donc l'arrimage entre aménagement, technologie et pédagogie qui importe. La recherche commence tout juste à pointer vers les liens à établir entre l'aménagement physique et technologique d'une classe, les TI et les pratiques pédagogiques. Cette réflexion devra nécessairement se poursuivre et se pencher sur la formation à offrir aux enseignants pour développer les compétences dans un tel environnement technologique.

Selon les enseignants de cinq collèges du Québec ayant participé à un projet de recherche sur le sujet, le fait d'enseigner dans un tel environnement les déstabilise quant à leur rôle et exige une adaptation considérable, voire une transformation des pratiques d'enseignement, particulièrement pour les phases de préparation et de prestation (Poellhuber, Duclos et Fournier St-Laurent, à paraître). Ce contexte amène les enseignants à travailler avec des formules pédagogiques plus actives et collaboratives, ce qui est très bien perçu des étudiants ayant participé au projet de recherche, ceux-ci mettant en évidence que les principaux avantages du contexte sont justement liés aux méthodes d'enseignement et aux TI : l'utilité perçue du travail d'équipe, des TI et des approches pédagogiques ; l'intérêt pour l'approche pédagogique, la productivité de l'équipe, la collaboration ; et l'intérêt pour les TI.

Par ailleurs, une telle transformation des pratiques exige du temps, autant dans son application que dans la formation à suivre. Les analyses réalisées dans le cadre de la recherche menée par Fournier St-Laurent, Poellhuber et Moukhachen (2017) tendent à indiquer que le développement des compétences technopédagogiques disciplinaires, c'est-à-dire la maîtrise de l'utilisation pédagogique de logiciels spécialisés dans le domaine (p. ex., des simulateurs en physique), constitue une caractéristique importante dans les activités ayant généré le plus de motivation et d'engagement chez les étudiants.

En bref, le fait d'œuvrer dans un tel contexte de pédagogie active exige des enseignants qu'ils développent des compétences pédagogiques et technopédagogiques dans les domaines de la gestion de classe, de la planification des activités d'apprentissage, de la réalisation et du monitoring de ces activités d'apprentissage (avec un accent particulier sur le rôle de l'enseignant dans la régulation du travail des équipes), ainsi que le développement d'une culture de collaboration avec les pairs, un défi considérable dans les milieux d'enseignement postsecondaires.

La classe inversée

Le type d'aménagement que l'on retrouve dans les classes d'apprentissage actif semble peu compatible avec l'enseignement magistral. Dans ce contexte, comment s'assurer de l'acquisition de la théorie? Par son approche qui renvoie en bonne partie l'apprentissage de la théorie à la maison par le biais des vidéos, la classe inversée (*flipped classroom*) représente une piste de solution, une idée soutenue par la recherche (Roehl, Reddy et Shannon, 2013). En effet, Schreiber, Fukuta et Gordon (2010) concluent que, sur le plan de l'apprentissage, il n'y a pas de différences entre des exposés réalisés par l'enseignant et des présentations vidéos, bien que les étudiants préfèrent souvent les premiers.

En fait, même si elle ne se réalise pas nécessairement dans un contexte de classe d'apprentissage actif, la classe inversée est l'une des tendances les plus actuelles en enseignement postsecondaire. Elle jouit ces dernières années d'une popularité sans précédent (Miller, 2012). Une conférence TED de Salman Khan, portant sur Khan Academy, et visionnée à plus de quatre millions de reprises, a contribué à populariser la formule (Bissonnette et Gauthier, 2013), mais les pionniers les plus cités demeurent Jonathan Bergmann et Aaron Sams.

Il existe plusieurs définitions de la classe inversée. Nous proposons de retenir celle selon laquelle la classe inversée consiste à inverser les tâches des étudiants en leur demandant de voir la théorie en dehors des cours (par le biais de la vidéo et d'exercices à correction automatique), ce qui permet de réaliser en classe des activités de résolution de problèmes (Bishop et Verleger, 2013), ou d'utiliser des activités axées sur le travail coopératif et collaboratif et ainsi, de recourir à une pédagogie active et différenciée (Johnson et Renner, 2012).

La classe inversée repose sur l'utilisation des TI dans les activités hors classe (vidéos et exercices), mais recourt aussi fréquemment à ces technologies dans les activités d'apprentissage actif réalisées en classe. La recherche sur la classe inversée est encore jeune et s'appuie souvent sur des données perceptuelles dans un seul groupe (Bishop et Verleger, 2013).

O'Flaherty et Phillips (2015) font état d'une satisfaction plus grande des étudiants et de meilleures notes, mais seulement quelques études quasi expérimentales ont été réalisées spécifiquement sur ce point. Les résultats de celles-ci sont un peu contradictoires, mais les étudiants de la classe inversée semblent généralement apprécier leur expérience, plus particulièrement la collaboration avec les pairs ainsi que les vidéos. Dans une perspective qualitative, l'approche semble offrir d'autres avantages. Elle permet aux étudiants de travailler à leur rythme, favorise leur l'intérêt (Liebert *et al.*, 2016), développe leur autonomie et tend à créer un engagement plus important dans la tâche (Nizet et Meyer, 2015). Les étudiants perçoivent aussi que le temps de classe est utilisé plus efficacement (Davies, Dean et Ball, 2013). Certains problèmes sont aussi relevés, notamment en ce qui a trait aux exigences en temps que l'approche impose aux enseignants et au degré variable de réalisation des tâches hors classe.

En pratique, les compétences que requiert la pratique de la classe inversée s'apparentent de très près à celles qui ont été présentées plus haut dans le texte. L'enseignant qui veut œuvrer dans un contexte de classe inversée doit aussi développer des compétences dans la scénarisation et la production de vidéos pédagogiques, ainsi que dans la conception d'évaluations informatisées et interactives qui permettront à l'étudiant de recevoir une rétroaction immédiate dans ce contexte, tout en s'assurant que les apprentissages préalables aux activités en classe aient été réalisés. Peu étudiées en contexte de classe inversée, ces compétences ne sont pas du tout étrangères à un mode d'enseignement privilégié depuis quelques décennies : la formation à distance. Nous nous y attarderons davantage dans la prochaine section.

La formation à distance

Les formateurs ont besoin d'un haut degré d'expertise dans la mise en œuvre d'un cours en ligne. Ce n'est cependant pas toujours ce qui s'observe sur le terrain selon les étudiants qui décrivent un manque de qualification à cet égard.

PAECHTER, MAIER et MACHER, 2010, p. 228, traduction libre

La présence de la formation à distance (FAD) au Québec ne date pas d'hier. Ayant d'abord été l'apanage des établissements à distance (Université TÉLUQ, Cégep@distance, SOFAD, Athabasca University, etc.), l'essor de la formation à distance passe dorénavant par l'ensemble des établissements postsecondaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2015). Cette intégration dans l'offre de cours des établissements dits traditionnels est maintenant chose commune, ayant comme répercussion le changement dans la tâche des enseignants.

Les enseignants rattachés aux établissements consacrés à la formation à distance développent tout un ensemble de compétences pour lesquelles les enseignants en contexte présentiel ne sont habituellement pas formés. Alors que les établissements spécialisés sont des précurseurs dans le domaine, ils se sont donné un mode d'organisation du travail qui amène à réfléchir aux enjeux entourant la FAD, comme celui qui nous préoccupe dans cette section : la nature de la compétence technologique d'un enseignant universitaire qui œuvre pour concevoir ou encadrer des formations à distance (Papi, 2016). Consacrée à la FAD, la TÉLUQ a créé de nombreuses fonctions professionnelles permettant de redistribuer certains volets de la tâche d'enseignement, en séparant notamment les tâches de conception des tâches d'encadrement. Toutefois, dans les établissements plus traditionnels, le nombre de professionnels en FAD est plus limité et ce sont souvent des professeurs qui remplissent les deux rôles, ce qui implique une redéfinition de leurs tâches. Comment la technologie redéfinit-elle la compétence en enseignement supérieur en contexte de formation à distance ?

La notion de « formation à distance » implique une activité d'apprentissage en dehors de la présence physique de l'enseignant (Drissi, Talbi et Kabbaj, 2006). Toutefois, on retrouve une grande variété de modèles, allant du cours autoportant au cours synchrone à distance. Le cours autoportant permet à l'étudiant d'aller à son rythme et est réalisé de façon autonome. Il comprend généralement un tuteur qui accompagne l'étudiant, et assure, entre autres rôles, celui de l'encadrement. Dans ce contexte, l'enseignant est en retrait au moment de l'apprentissage. Ce modèle est très présent dans les établissements spécialisés en formation à distance au Canada. Le cours synchrone implique plutôt une présence physique virtuelle. La notion de « distance » est principalement liée à l'emplacement des participants. Dans ce cadre, l'enseignant est présent pour l'activité pédagogique. Les établissements traditionnels se reconnaissent plus naturellement dans ce mode. Selon le modèle préconisé, les tâches de l'enseignant varient en complexité, et par conséquent, la compétence nécessaire varie également.

Deux activités sont modifiées par la présence des TI dans la tâche de l'enseignant à distance : la conception pédagogique et l'accompagnement des étudiants (Papi, 2016). Ces deux activités se situent à deux moments distincts en formation à distance : l'élaboration et la conception des contenus surviennent avant l'offre de cours aux étudiants, puis la prestation du cours a lieu en présence (souvent virtuelle) des étudiants. Ainsi, dans un cours autoportant, la conception pédagogique est beaucoup plus exigeante pour l'enseignant que dans un cours synchrone à distance. Néanmoins, dans la classe virtuelle synchrone, l'enseignant aura à utiliser de nouveaux outils (visioconférence Web, outils collaboratifs, etc.) afin d'accompagner efficacement les étudiants dans les apprentissages.

La conception pédagogique

Premier secteur d'activité, la conception regroupe un grand nombre de tâches (Basque, 2004). Dans sa forme plus traditionnelle, le cours est planifié, conçu et développé par l'enseignant afin d'être proposé aux étudiants en classe. Le même processus s'applique pour les cours synchrones à distance. Dans le cadre d'un cours en ligne autoportant, la différence sera significative. Il sera nécessaire à ce moment de faire les analyses préalables et le design pédagogique du cours, faisant appel à toute une liste de professionnels : « concepteur pédagogique ; concepteur de formation ; technologue de l'éducation ; technopédagogue ; designer pédagogique ; scénariste pédagogique ; spécialiste en ingénierie pédagogique » (Basque, 2015). Bien que l'on retrouve certains de ces professionnels dans les établissements du Québec, on est loin de retrouver l'ensemble de ces professions dans les établissements axés vers les cours présentiels. Les tâches correspondant à ces emplois sont parfois attribuées à des professionnels (Papi, 2016), mais ce n'est pas systématiquement le cas dans les autres établissements. Par conséquent, l'enseignant doit développer des compétences dans plusieurs de ces dimensions.

Pour chaque fonction, l'enseignant peut avoir à assumer un ensemble de tâches différentes : réaliser une étude de marché pour le cours, identifier des ressources éducatives accessibles en ligne, réfléchir à la transposition de ses contenus en numérique, prévoir les besoins des étudiants à distance, produire des ressources numériques destinées aux étudiants, numériser des ressources, etc. Comme le souligne Basque (2004), « [n]on seulement de nouvelles tâches apparaissent, mais les tâches se complexifient et font appel à des expertises variées (pédagogique, technologique, gestion, etc.) » (p. 9).

Parmi les différentes transformations, l'une des plus significatives est celle de l'enregistrement vidéo de la prestation d'enseignement. La production de capsules éducatives, compétence à part entière, exige d'être capable de synthétiser sa pensée selon une séquence d'apprentissage scénarisée à l'avance. Comme nous l'avons souligné d'entrée de jeu, Paechter, Maier et Macher (2010) mettent en évidence le défi didactique inhérent à la mise sur pied d'un cours en ligne. L'enseignant doit anticiper les défis, les questions, la prise de notes, etc. Sans équipe de tournage, l'enseignant aura également la responsabilité de réfléchir à l'angle de la caméra, la luminosité, la captation du son, etc. L'accessibilité des outils (caméras personnelles, logiciels de montage de base) sur les ordinateurs personnels s'est largement démocratisée, facilitant ainsi la captation. La prestation n'est pas équivalente à celle effectuée en classe, où l'on s'ajuste en réponse aux réactions des apprenants. De nombreux critères sont nécessaires pour créer une vidéo effective, basés sur trois grands principes : la charge cognitive, l'engagement affectif et l'apprentissage actif (Brame, 2015). Ainsi, un enseignant devra

réfléchir à plusieurs éléments : la durée, le style, l'enthousiasme et le débit, la facture visuelle, etc. Sans formation adéquate, le développement de ces compétences revient à la responsabilité de chaque enseignant.

Agostinelli (2010) illustre bien le défi entourant l'usage des TI en situation de communication : « La compétence communicationnelle des TIC serait le fait de maîtriser non seulement l'outil : "quoi faire avec quoi" ; mais aussi, comment le faire de manière appropriée dans une situation donnée avec une identité reconnue. » Ce double apprentissage, lorsqu'on l'applique à l'éducation, illustre bien la jonction entre la pédagogie et la technologie. Il sera alors nécessaire pour l'enseignant de reconnaître les bonnes stratégies pédagogiques, à partir des bons outils technologiques afin de maximiser l'apprentissage des étudiants.

L'expertise pédagogique des enseignants en FAD est limitée, ceux-ci ayant eu très peu d'occasions de la développer. Les établissements d'enseignement supérieur se doivent non seulement de les accompagner lors du développement des cours, mais également de les former par le biais d'ateliers sur la médiatisation des contenus (vidéos, ressources numériques, animations, etc.), tel que suggéré par le Conseil supérieur de l'éducation (recommandation 4, 2015, p. 114). Ces aspects se doivent d'être abordés lors des formations d'accompagnement aux nouveaux professeurs².

L'accompagnement des étudiants

Un grand nombre de compétences sont sollicitées chez l'enseignant (ou le tuteur, selon le cas) lors de la prestation d'un cours en ligne. Retenons qu'il est nécessaire pour l'enseignant d'avoir développé des compétences communicationnelles, pédagogiques, disciplinaires et technologiques (Dennis, Watland, Pirotte et Verday, 2004, cités par Bawane et Spector, 2009) lorsqu'il jouera le rôle de tuteur.

Alors que l'interaction entre l'enseignant et les étudiants peut se faire de façon plus naturelle en classe lors de l'apprentissage, en ligne, ces interactions prennent un nouveau sens, et ce, autant de façon synchrone qu'asynchrone. Elles seront scénarisées à l'avance lors de la première phase, mais également encouragées par divers moyens de communication : courriel, forum, wiki, messagerie instantanée, rétroactions audio-vidéos, etc. Le professeur en classe est très à l'aise avec certains types de communications

2. De nombreux établissements postsecondaires offrent (ou rendent obligatoire) une formation en pédagogie. Au collégial, cela passe par des programmes offerts dans les universités, alors que pour les professeurs universitaires, cela passe par des formations aux nouveaux enseignants (Université de Montréal, 2016 ; Université du Québec à Trois-Rivières, 2016).

numériques avec les étudiants. En très grande majorité, il utilise le courriel comme moyen principal de communication en dehors de la classe (Fusaro et Couture, 2014). Néanmoins, il est beaucoup moins à l'aise avec les autres moyens : 67 % n'utilisent jamais les forums de discussion, 81 % ne participent jamais à un wiki et même, 41 % n'utilisent pas le clavardage (Fusaro et Couture, 2014, p. 30). Ainsi, comme le propose Wallance (2003), l'enseignant à distance aurait intérêt à diversifier ses moyens de communication afin de favoriser l'apprentissage et la satisfaction de ses étudiants.

L'enseignant aura la responsabilité de s'occuper de sa *gestion de classe*, qui peut varier selon le mode de cours (autoportant ou synchrone). On peut penser aux environnements de classes virtuelles synchrones (Adobe Connect, VIA, etc.), aux plateformes d'apprentissage en ligne et à leurs outils, associés aux cours autoportants (Moodle, Blackboard, etc.). Dans les deux cas, les tâches de l'enseignant nécessitent davantage de flexibilité sur le plan des interventions et une capacité à résoudre des problèmes à distance. Selon Paechter, Maier et Macher (2010), les attentes des étudiants vont également en ce sens, ces derniers considérant que l'expertise et le support de l'enseignant sont essentiels pour l'acquisition des connaissances du cours à distance.

Les interactions sociales avec les étudiants sont de la plus grande importance, étant considérées comme la plus grande barrière en formation à distance (Muilenburg et Berge, 2005). Pour l'enseignant qui est habitué à interagir en classe traditionnelle, ces compétences en FAD exigent une certaine adaptation selon les outils, d'où la pertinence d'être accompagné durant cette phase. Toutefois, même le modèle plus conventionnel de la FAD semble se transformer avec les apports des établissements traditionnels (CSE, 2015). On retrouve dorénavant une grande variété de modèles pédagogiques, allant de quelques activités à distance à une réflexion complète autour du présentiel et du distanciel. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question, mais la typologie Hy-Sup met en évidence de nombreuses possibilités de dispositifs hybrides, qui sont caractérisés par différentes compétences de l'enseignant (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Ces différents modèles permettent de classer ce que l'on appelle dorénavant les formations hybrides.

La pédagogie hybride

Alors que le cours en ligne offert complètement à distance exige de nombreuses modifications de la tâche enseignante, la pédagogie hybride permet de maximiser le potentiel de l'enseignant, en misant autant sur la présence en classe que sur des activités à distance. Pour Charlier, Deschryver et Peraya (2006), une formation hybride « se caractérise par

la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (p. 14). En d'autres mots, dans la définition de 2006, les auteurs insistent sur la dualité présence/distance. Néanmoins, Peraya et Peltier (2012) soulignent que même dans les contextes traditionnels, plusieurs moments à distance sont prévus (lectures, travaux, etc.). Pour eux, c'est plutôt la scénarisation des activités dans les phases de travail (à distance et en présentiel) qui constitue un facteur discriminant. Dans ce contexte, il est clair que l'on retrouvera certaines compétences technologiques communes à la FAD, mais les technologies redéfinissent également les possibilités dans le cadre de l'enseignement en présentiel.

Conclusion

La compétence technopédagogique se définit de multiples façons selon les lieux d'interaction de l'enseignant. Dans certains cas, l'utilisation des TI s'avère le moyen principal de transmission du savoir, alors que dans d'autres cas, elle agit à titre de support et d'échange. Toutefois, dans une perspective de professionnalisation du métier d'enseignant, comment, et surtout quand former les enseignants aux compétences numériques nécessaires à ces différentes pédagogies qui seront probablement appelées à changer? Le rapport *NMC Horizon Report* semble indiquer que l'évaluation des apprentissages, les ressources libres éducatives, les technologies adaptatives et la réalité augmentée (*The Internet of Things*) constitueront les enjeux numériques des prochaines années (Johnson, Becker, Estrada et Freeman, 2015). Non seulement faut-il favoriser le développement des compétences pour les besoins actuels de formation, mais il faut également se préparer aux besoins de demain. Pour y arriver, l'enseignant se doit d'être un praticien réflexif et être actif en recherche pour mieux comprendre les enjeux inhérents à l'enseignement et l'apprentissage.

La formation à distance est une réalité avec laquelle la majorité des établissements en présentiel doit conjuguer. Pour plusieurs établissements, la FAD a souvent été traitée en vase clos de la tâche enseignante, et pour une grande majorité, considérée plutôt l'adage des chargés d'enseignement. Cette réalité est en pleine mouvance, comme en témoignent les nouvelles conventions collectives des professeurs ou chargés de cours (Université de Montréal et SCCUM, 2016; Syndicat des professeurs et des professeures de l'UQTR, 2013-2017). Ainsi, d'un côté, les professeurs se font reconnaître dans leur tâche la conception et la prestation des cours en ligne, et de l'autre, les chargés de cours ont la responsabilité d'être formés et supervisés lors de la conception des cours en ligne.

Avec la venue des cours en ligne ouverts aux masses (Charlier, 2014), l'accès aux savoirs est plus facile que jamais. Ainsi, les attentes des étudiants sont de plus en plus élevées lorsque vient le temps de s'inscrire à des formations créditées dans les universités puisqu'ils s'attendent désormais à en avoir plus que ce qu'ils trouvent déjà en ligne, de façon gratuite. Les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité de tirer le maximum des différentes méthodes d'enseignement. Les technologies ne remplaceront jamais l'enseignant, elles sont plutôt un outil au service de la pédagogie. Combinées à une formation adéquate, elles permettront de mettre en évidence tout le savoir-faire des enseignants.

Références

- Agostinelli, S. (2010). Entre structure et action : la compétence communicative des TIC. *Questions Vives*, 7(14), p. 161-174.
- Basque, J. (2004). *En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université?* RITPU. Récupéré de <<http://www.ritpu.org/IMG/pdf/basque.pdf>>.
- Bates, T. (2016). *Teaching in a Digital Age*. Thèse de doctorat inédite. University of British Columbia, Vancouver. Récupéré de <<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>.
- Bawane, J. et Spector, J.M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), p. 383-397.
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Bishop, J.L. et Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. Dans *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), Atlanta.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? *Formation et profession*, 20(1), p. 23-28.
- Brady, K. (2012). *Technology in School*. Raleigh: North Carolina State University, Sage Reference.
- Brame, C.J. (2015). *Effective Educational Videos*. Récupéré de <<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>>.
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Québec : École nationale d'administration publique – ENAP. Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/profil-de-competencesde-lenseignant-de-niveau-universitaire>>.
- Brassard, N. (2016). *Le profil de compétences de l'enseignant universitaire: outil de diagnostic et de développement professionnel*. Conférence d'ouverture à l'école d'été doctorale, Université de Montréal, 21-22 juin.

- Braxton, J.M., Milern, J.F. et Sullivan, A.S. (2000). The influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), p. 569-590.
- Charles, E.S., Lasry, N. et Whittaker, C. (2011). *Scaling Up Socio-Technological Pedagogies*. Rapport de recherche PAREA. Montréal: Dawson College et John Abbott College.
- Charlier, B. (2014). Les MOOC: une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, 5. Récupéré de <<https://dms.revues.org/531>>.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4).
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises. Un potentiel à optimiser*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. et Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), p. 813-834.
- Davies, R.S., Dean, D.L. et Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development (ETRetD)*, 4(61), p. 563-580.
- Dennis, B. et al. (2004). Role and competencies of the e-tutor. Dans *Proceedings of the Networked Learning Conference*. Lancaster: Lancaster University Press, p. 150-157.
- Drissi, M.M.H., Talbi, M. et Kabbaj, M. (2006). La formation à distance: un système complexe et compliqué. *Revue de l'enseignement public et informatique*. Récupéré de <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/277820/filename/a0609b.htm>>.
- Englund, C., Olofsson, A.D. et Price, L. (2016). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36(1), p. 73-87.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), p. 25-39.
- Fagen, A.P., Crouch, C.H. et Mazur, E. (2002). Peer instruction: Results from a range of classrooms. *The Physics Teacher*, 40(4), p. 206-209.
- Foulger, T., Hansen R. et Trust, T. (2016). *Developping competencies for teaching with technology in higher education. Lecture interactive*. Conférence ISTE. Récupéré de <https://conference.iste.org/2016/program/search_session_detail.php?id=100510153>.
- Fournier St-Laurent, S., Poellhuber, B. et Moukhachen, M. (2017). L'utilisation du modèle CBAM et de l'approche de l'enseignement pour observer de nouveaux utilisateurs d'une classe d'apprentissage actif dans le réseau collégial. *Canadian Journal of Learning Technology*, 42(5), p. 1-29.

- Fusaro, M. et Couture, A. (2012). Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Récupéré de <<http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Rapport-Etude-TIC-Mai-2012-VF.pdf>>.
- Herath, H.M.C.T. et Hewagamage, C. (2015). Analysis of ICT usage for the Teaching and Learning Process by the Academics. *Analysis*, 4(5), p. 803-808.
- International Society for Technology in Education – ISTE. (2008). *NETS-T*. Récupéré de <<http://www.iste.org>>.
- Johnson, B.D.W., Johnson, R.T. et Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), p. 26-35.
- Johnson, L. et al. (2015). *NMC Horizon Report : 2015 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium.
- Johnson, L.W. et Renner, J.D. (2012). Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Question and Student Achievement. Thèse de doctorat inédite. University of Louisville, Louisville. Récupéré de <<https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>>.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.). (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires : Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Koh, J.H. et Divaharan, H. (2011). Developing pre-service teachers' technology integration expertise through the TPACK-developing instructional model. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), p. 35-58.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Liebert, C.A. et al. (2016). Effectiveness of the surgery core clerkship flipped classroom: A prospective cohort trial. *The American Journal of Surgery*, 211(2), p. 451-457.
- Marchand, L. (1998). *Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne*. Récupéré de <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D2_2_b.pdf>.
- Mazur, E. (1997). *Series in Educational Innovation*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- MESR-MINES (2012). C2i ® niveau 2 «enseignant». Récupéré de <<https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>>.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30, p. 159-167.
- Midoro, V. (2013). *Guidelines on Adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*, 24, p. 2-12.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Muilenburg, L.Y. et Berge, Z.L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), p. 29-48.
- Nizet, I. et Meyer, F. (2015). *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ?* Récupéré de <<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>>.
- O'Flaherty, J. et Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, p. 85-95.
- Paechter, M., Maier, B. et Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers and Education*, 54(1), p. 222-229.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 4. Récupéré de <<http://dms.revues.org/425>>.
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF*, 23. Récupéré de <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/03-papi-ensaccapp/sticef_2016_NS_papi_03p.html>.
- Peraya, D. (2016). L'actualité récente de la TÉLUQ: quel héritage? Quelles leçons? Quels enjeux et quelles perspectives pour l'enseignement universitaire? *Distances et médiations des savoirs*, 13. Récupéré de <<http://dms.revues.org/1327>>.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation: étudier les dispositifs hybrides. Pourquoi? Comment? *Revue Éducation-Formation*, e-301.
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies: prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), p. 111-135.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'étudiant actif... c'est vite dit. *Migrants-Formation*, 104, p. 166-181.
- Poellhuber, B., Duclos, A.-M. et Fournier St-Laurent, S. (à paraître). Avantages et défis des classes d'apprentissage actif au collégial selon les enseignants et les étudiants: les résultats d'une première itération d'une recherche de type « design-based ». *Formation et profession*.
- Prensky, M.R. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Roehl, A., Reddy, S.L. et Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), p. 44.
- Schreiber, B.E., Fukuta, J. et Gordon, F. (2010). Live lecture versus video podcast in undergraduate medical education: A randomised controlled trial. *BMC Medical Education*, 10(1), p. 1.

- Syndicat des professeurs et des professeures de l'UQTR (2013-2017). Convention collective 2013-2017 – ANNEXE F Cours en ligne. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1436/F1512201582_Annexe_F_Cours_en_ligne.pdf>.
- Université de Montréal et Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal – SCCCUM (2016). Lettre d'entente #44 – OBJET : Projet pilote – Création et enseignement de cours en ligne. Montréal : Université de Montréal. Récupéré de <http://scccum.ca/wp-content/uploads/2016/02/2016-02-25_FAD_Projet-FINAL.pdf>.
- Wallace, R. (2003). Online Learning in Higher Education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication and Information*, 3(2), p. 241-280.
- Wilson, G. et Randall, M. (2012). The implementation and evaluation of a new learning space: A pilot study. *Research in Learning Technology*, 20(2). Récupéré de <<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14431>>.
- Woolner, P. *et al.* (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15(1), p. 45-60.

7

L'encadrement

L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur : des acteurs, des pratiques et des savoirs d'action en émergence

Béatrice Pudelko

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente une vue d'ensemble de la problématique de l'encadrement des étudiants en contexte « numérique », en lien avec les changements organisationnels et technologiques affectant les pratiques d'enseignement. Après avoir distingué l'approche institutionnelle de « soutien à l'apprenant » de l'approche centrée sur l'encadrement pédagogique dans les cours, il décrit les pratiques et les compétences en encadrement à distance des cours en ligne et hybrides offerts par les établissements « unimodaux à distance », « présentiels » et « bimodaux ». Est également abordé le phénomène de l'encadrement à distance dans les cours « en présence ». Dans la mesure où l'on assiste actuellement à l'émergence de nouvelles pratiques d'encadrement médiatisées accomplies par des acteurs de plus en plus diversifiés, ce chapitre soutient que leur contribution à la construction des « savoirs d'action » sur l'encadrement à distance devrait être prise en considération pour constituer une pédagogie « numérique » collégiale de l'enseignement supérieur.

L'objectif de ce chapitre est de proposer une vue d'ensemble de la problématique de l'encadrement dans les cours en ligne ou hybrides dans une perspective praxéologique, systémique et sociohistorique. L'analyse proposée ne constitue qu'une schématisation de la problématique de l'encadrement à distance¹. Elle présente des limites inhérentes à l'ampleur d'un tel projet

1. L'encadrement à distance désigne dans ce chapitre tout encadrement réalisé par un acteur ou un groupe d'acteurs de l'enseignement supérieur auprès d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants, impliquant la communication orale ou écrite médiatisée par des outils technologiques.

et aux difficultés de relier des recherches sur les pratiques locales aux transformations plus vastes qui ont cours dans les établissements d'enseignement supérieur. Compte tenu de ces limites, ce chapitre vise néanmoins à contribuer à l'élaboration d'une « pédagogie numérique » soucieuse de l'épaisseur sociohistorique des pratiques et du rôle des facteurs socio-économiques et politiques dans ce « couplage sociotechnique » particulier, formé par les pratiques d'enseignement et les technologies, dans les établissements d'enseignement supérieur (Albero, 2011).

Dans ce chapitre, nous présentons à la première section les grandes lignes de la problématique de l'encadrement des étudiants en contexte « numérique ». Dans la deuxième section, nous situons l'encadrement à distance à la lumière des changements organisationnels et technologiques affectant les pratiques d'enseignement, notamment à travers la différenciation et la spécialisation croissantes de la profession d'enseignant universitaire et la recomposition du travail éducatif qui en résulte. La discussion à la section 3 est consacrée aux relations entretenues entre deux approches de l'encadrement à distance : l'approche institutionnelle « étendue » de « soutien à l'apprenant » et l'approche « restreinte », centrée sur l'encadrement pédagogique dans les cours en ligne ou hybrides. Dans la section 4, nous nous attardons à la façon dont les pratiques et les compétences en encadrement à distance sont abordées et étudiées dans le contexte des cours en ligne et hybrides offerts par les établissements « unimodaux à distance » (ED), « présentiels » (EP) et « bimodaux » (EB). Les pratiques d'encadrement à distance dans les cours « en présence », phénomène décrit en termes de « classe étendue », y sont également discutées. Dans la conclusion, nous mettons de l'avant les apports de l'approche sociohistorique de la pédagogie universitaire « numérique » à l'étude des pratiques en encadrement à distance.

L'encadrement et la numérisation de l'enseignement supérieur

En éducation, l'encadrement est défini comme l'ensemble des actions visant à « soutenir, guider et accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2004, p. 17). Cette définition soulève la question des relations entre l'enseignement et l'encadrement des étudiants dans ce qu'on désigne depuis une vingtaine d'années le « paradigme d'apprentissage », d'inspiration cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste, et de sa mise en œuvre dans les « pédagogies actives » (Endrizzi, 2011). Dans ce cadre, pour offrir un enseignement et un apprentissage de qualité à tous les étudiants, l'enseignant en contexte d'enseignement supérieur devrait abandonner sa posture de « maître »

dans le cours magistral et «jouer un rôle de facilitateur, de médiateur ou encore de *coach*» afin de soutenir «la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs par leurs étudiants» (Lison et Jutras, 2014, p. 3).

Plus récemment, les visées de l'encadrement ont été élargies au développement de l'autonomie et aux processus de construction identitaire. Ces visées font partie de l'«accompagnement», constituant «une exigence de l'époque postmoderne pour développer l'autonomie des personnes» (Verzat, 2010, p. 28), et invitant l'enseignant à «quitte[r] le cours magistral pour devenir tuteur, médiateur, *coach*, superviseur, consultant, écoutant» (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010, p. 16). Le même discours fleurit à propos de la formation en ligne, qui exige des enseignants universitaires «biberonnés au transmissif» de «faire fi de [leur] ADN, l'oralisation du cours», pour développer une «nouvelle dimension de *coachs* et tuteurs» (Deguerry, 2015).

La problématique de l'encadrement² des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur est devenue aujourd'hui «particulièrement complexe et protéiforme», non seulement à cause de la «la nébuleuse des dispositifs d'accompagnement possibles et des rôles que l'enseignant peut y prendre» (Raucent, Verzat et Verzat, 2010, p. 5), mais aussi parce qu'elle est indissociable de la question de la relation éducative en enseignement supérieur, dont la conceptualisation est un exercice si difficile que «peu de gens s'y risquent» (Vial, 2010, p. 5). En effet, la réflexion sur la relation entre deux adultes en situation éducative ne peut se faire sans recourir à des concepts éducatifs fondamentaux : socialisation, interaction, médiation, relation d'aide, autonomie, autorité, émancipation, etc.

La plupart des recherches menées sur l'encadrement des étudiants en contexte «numérique» se situent dans une perspective praxéologique qui est au fondement du projet de la pédagogie universitaire en tant que «réflexion visant l'efficacité dans l'action» (Loiola et Romainville, 2008, p. 531). La préoccupation de «l'agir professionnel» est bien visible dans les recherches sur l'encadrement dans les cours à distance, en ligne ou hybrides. Les chercheurs tentent ainsi de circonscrire ce que les acteurs font, leurs fonctions ou leurs rôles dans un dispositif technopédagogique donné, et les compétences nécessaires pour agir de façon professionnelle. Il s'agit d'un domaine de recherche récent et en croissance, proposant souvent des études et des témoignages sur les pratiques locales, mais s'inscrivant en même temps dans un contexte de transformation accélérée de l'enseignement supérieur.

2. Le terme *encadrement*, utilisé tout au long de ce texte, inclut les diverses actions de soutien, d'accompagnement et de guidance qui font partie de la définition de l'encadrement présentée au début de cette section.

Dans le contexte de la « numérisation de l'enseignement supérieur », le recours aux plateformes de formation en ligne et aux outils de communication asynchrone et synchrone a conduit à augmenter significativement le nombre de cours en ligne ou hybrides conçus et diffusés par les établissements « présentiels » (EP) et « bimodaux » (EB)³. Les technologies des réseaux ont permis de repositionner la formation à distance en enseignement supérieur, en relation étroite avec les visées économiques de réduction de coûts, la concurrence interinstitutionnelle et même internationale, mais aussi en lien avec les besoins générés par la massification et la diversification de la population étudiante (CSE, 2015 ; Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009). Les enseignants qui participent à l'élaboration et à la diffusion des cours offerts entièrement ou partiellement à distance sont appelés à développer de nouvelles compétences pour devenir « des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage » et « des mentors et des aides » de leurs étudiants (Endrizzi, 2011).

Cependant, contrairement à ce qu'avancent des chantres du « solutionnisme technologique » (Morozov, 2013), de nombreuses recherches démontrent non seulement que les technologies ne déterminent pas directement les pratiques d'enseignement, mais aussi, que leur adoption n'est pas « le fruit d'une rupture profonde [...] avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement » (Larose, Grenon et Lafrance, 2002, p. 27). Les recherches indiquent plutôt que les technologies numériques sont intégrées en premier lieu pour améliorer des pratiques magistrales usuelles dans l'enseignement supérieur (Albero et Dumont, 2002 ; Lameul, Peltier et Chalier, 2014 ; Zemsky et Massy, 2004), confirmant ainsi l'enseignant dans son rôle de l'expert de contenu. Mais en même temps, la réification de l'expertise professorale sous forme de contenu numérique soumis à de nombreuses contraintes externes, inhérentes aux technologies

3. Cette classification des établissements d'enseignement supérieur selon le mode de diffusion des enseignements reprend celle utilisée par Rumble et Latchem (2004) et Power (2002). Les établissements « présentiels » (EP), dits aussi « traditionnels » ou « sur campus », sont de plus en plus nombreux à proposer la diffusion à distance de programmes, de cours ou de composantes de cours. Les établissements « bimodaux » (EB) développent une offre structurée et systématique de cours et de programmes à distance, en complément de leur offre « présentielle ». Avec l'hybridation croissante des modes de diffusion et la popularisation des plateformes de formation à distance, la distinction entre ces deux types d'établissements est de moins en moins claire. Elle semble correspondre plutôt aux différentes stratégies institutionnelles du développement de l'enseignement à distance : dans les EB, le développement de cours et de programmes à distance est souvent confié à une structure organisationnelle spécialisée et destinée à coordonner, à soutenir et à faciliter leur conception et leur diffusion. Enfin, les établissements « unimodaux à distance » (ED) offrent uniquement des cours et des programmes à distance.

et aux processus émergents de régulation de l'éditorialisation des savoirs (propriété intellectuelle, granularisation, ouverture, mutualisation, réutilisation), réveille chez les enseignants des craintes d'être dépossédés de leur expertise. Leur rôle irremplaçable dans l'encadrement des étudiants est dès lors mis de l'avant pour rassurer ceux qui redoutent de perdre leur statut central dans la « transmission des savoirs » et de se faire remplacer par les « ressources » ou les « machines » (Altbach *et al.*, 2009 ; StraNES, 2015). Dans un monde de l'accès illimité à l'information, la responsabilité des enseignants en ce qui concerne l'encadrement des étudiants devient ainsi un enjeu important de la mission éducative des établissements d'enseignement supérieur et elle concerne désormais tous les types de cours et de programmes : en présence, en ligne ou en mode hybride.

L'encadrement à distance dans ses relations avec l'enseignement et la recherche

Le travail professoral dans les universités de tradition humboldtienne⁴ comprend deux systèmes de tâches : l'enseignement et la recherche. Les pratiques et les valeurs associés à ces deux tâches ont considérablement évolué depuis deux siècles, tout comme leurs rapports mutuels (Gingras, 1991, 2003). Aujourd'hui, les témoignages des enseignants-chercheurs et les enquêtes sur le terrain font état de difficultés croissantes à concilier et à équilibrer la recherche et l'enseignement, étant donné la priorité grandissante accordée à la première au détriment de la seconde. Le manque d'intégration de ces deux tâches, la dévalorisation de l'enseignement au moment de l'évaluation, la dissociation croissante entre le financement de la recherche et le financement de l'enseignement et la diminution du financement de l'enseignement contribuent à cette situation (Enders et Musselin, 2008). Pour faire face aux exigences accrues de la productivité scientifique, à l'intensification et au morcellement du travail, les enseignants-chercheurs mettent en œuvre diverses stratégies personnelles de gestion de temps et des tâches, diminuant souvent la qualité de leur relation pédagogique avec les étudiants (Dyke et Deschenaux, 2008 ; Gremmo et Kellner, 2011 ; Leclerc et Bourassa, 2013 ; McInnes, 2000).

4. Cette tradition, se caractérisant par l'unité de l'enseignement et de la recherche, la liberté du savoir et l'autonomie des professeurs-chercheurs, est celle de Wilhelm von Humboldt, fondateur de la première université allemande (Hohendorf, 1993). Une analyse historique des relations entre la recherche et l'enseignement dans les universités occidentales réalisée par Gingras (1991) démontre le caractère persistant des tensions entre ce qui est considéré aujourd'hui comme deux volets « traditionnels » de la tâche professorale.

La tendance à la séparation de la recherche et de l'enseignement en enseignement supérieur se traduit par l'augmentation continue du nombre de « travailleurs universitaires⁵ » dont la tâche principale, et souvent unique, est l'enseignement. Malgré certaines différences entre les pays, il s'agit d'une tendance forte, présente déjà dans la plupart des pays développés, et tout particulièrement aux États-Unis, en Australie, au Canada et au Royaume-Uni (Dobbie et Robinson, 2008 ; Enders et Musselin, 2008). Cette division du travail s'accompagne de la diversification des statuts, des conditions et des relations d'emploi, puisqu'une proportion croissante d'enseignants universitaires sont employés de façon contractuelle, travaillent à temps partiel et réalisent des tâches d'enseignement spécialisées, souvent en lien direct avec l'encadrement des étudiants. Des publications de plus en plus nombreuses décrivent ainsi une « révolution silencieuse » (Finkelstein et Schuster, 2001) consistant en l'essor de « paraacadémiques » (Macfarlane, 2011), soit de « nouveaux groupes d'agents (chargés de cours, chargés de formation pratique, professeurs associés, professeurs invités...) », bref, d'« une foule d'agents qui se partagent tant bien que mal la responsabilité de [...] l'éducation [des étudiants] » (Tardif, 2010, p. 7).

La numérisation de l'enseignement supérieur accentue encore cette division du travail d'enseignement. En effet, dans les cours en ligne, la réalisation des tâches de conception des contenus et des tâches d'encadrement des étudiants durant la phase de « diffusion » de ces contenus est souvent confiée à des personnes différentes. Cette situation est interprétée comme l'indice de l'émergence, dans les EP et les EB, d'un modèle « néo-industriel », qui remet au goût du jour le « vieux » modèle industriel de la formation à distance des ED qui s'appuie sur la division de tâches d'enseignement entre les professeurs-concepteurs et les tuteurs chargés de l'encadrement des étudiants (Evans et Nation, 2003).

Dans les EP, la répartition entre des personnes différentes des tâches d'enseignement, réalisées traditionnellement par un enseignant, est souvent considérée comme une fragmentation de l'acte éducatif, pouvant conduire à la déqualification des enseignants. De très nombreuses publications en langue anglaise ont été consacrées à ce phénomène de la fragmentation, voire de la décomposition (*unbundling*) des tâches d'enseignement, concernant d'une part, la division « horizontale » de l'enseignement en tâches de conception, d'encadrement et d'évaluation, et d'autre part, la

5. Enders et Musselin (2008) emploient les termes *profession universitaire* et *travailleurs universitaires* pour désigner « les personnels enseignants ou chercheurs travaillant dans les universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leurs grades, leur statut, le type de contrats sur lesquels ils sont employés, ou leur avancement dans la carrière [...] non seulement les enseignants-chercheurs permanents, en tant que noyau traditionnel de la profession universitaire » (p. 133-134).

division « verticale » accordant un statut hiérarchique plus élevé aux enseignants responsables de la conception des contenus en accord avec le rôle traditionnel du professeur « détenteur des savoirs » (Macfarlane, 2011). En adoptant une perspective sociohistorique, Gehrke et Kezar (2015) avancent qu'il faut plutôt parler de « recombinaison » (*rebundling*), qui devrait être mise en relation avec l'ensemble de changements en cours dans l'enseignement supérieur.

C'est dans ce cadre général que les usages des technologies numériques contribuent à redessiner conjointement la conception et la mise en forme des contenus et l'encadrement des étudiants et leurs relations mutuelles. Il s'agit d'un phénomène aux frontières mouvantes, mais qui pose déjà de nombreuses questions quant à la division des tâches et des responsabilités d'enseignement entre des acteurs, à leur spécialisation et à la nature de leurs interactions dans le cadre des dispositifs technopédagogiques, mais aussi, au sein des institutions.

Entre le « soutien à l'apprenant » et « l'encadrement-cours », la nécessité d'une approche systémique de l'encadrement à distance

Dans le contexte de l'enseignement à distance, la croissance et la spécialisation des tâches liées à l'encadrement et leur répartition entre différents acteurs a été décrite non seulement au niveau des cours, mais également, au niveau des programmes et au niveau des organisations.

Certains chercheurs francophones définissent ainsi l'encadrement à distance comme l'ensemble de ressources humaines et technologiques qui soutiennent l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation à distance ainsi que dans sa démarche d'apprentissage (Deschênes et Paquette, 1996). Cette vision « étendue » de l'encadrement se rapproche de ce que les chercheurs anglophones nomment le « soutien à l'apprenant » (*learner support* ou *student support*) (Tait, 2000) comportant l'accueil, l'orientation, le soutien méthodologique, les services des bibliothèques, la reconnaissance des acquis, l'encadrement-programme et l'encadrement dans les cours.

D'autres chercheurs associent étroitement l'encadrement à distance avec l'aide à l'étude dans le cadre d'un cours. Il s'agit de « l'encadrement fondé sur des interventions humaines dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant » (Gagné, Bégin, Laferrrière, Léveillé et Provencher, 2001, p. 59), « pendant le processus d'apprentissage », donc « après la conception des cours » (Glikman, 2011, p. 141). Cette forme de soutien « académique » de l'apprenant correspond à la « fonction enseignante » de « médiation et d'aide à l'apprentissage », dont le but n'est pas de « dispenser un savoir,

mais de guider les apprenants dans leur démarche, de les conseiller dans l'utilisation des supports pédagogiques, de les orienter... » (Glikman, 2002, p. 223). L'encadrement-cours est souvent désigné par le terme *tutorat*, rappelant ainsi la division des tâches de conception et d'encadrement pratiquée dans les ED⁶.

La question de la répartition des responsabilités et des tâches entre les acteurs intervenant dans le système de soutien à l'apprenant et les enseignants-tuteurs responsables de l'encadrement dans les cours est rarement abordée de façon explicite. Or, comme les enseignants-tuteurs constituent l'interface humaine des dispositifs distanciels, l'agencement et la qualité des diverses composantes du soutien à l'apprenant influencent considérablement la nature des demandes d'encadrement qui leur sont adressées par les étudiants. Par exemple, les résultats de la recherche européenne ATLASS⁷ sur la « fonction d'aide et de conseil » dans les dispositifs de formation des adultes, à distance ou en présence, indiquent que l'analyse des fonctions d'un enseignant-tuteur devrait être faite en prenant en compte « l'économie de l'ensemble » (Glikman, 2011). Ainsi, certaines des « fonctions d'aide » identifiées dans ce projet comme étant des « fonctions tutorales » (aide aux problèmes de logement ou de financement ; aide relative aux structures administratives ; aide à l'appropriation des outils informatiques etc.), peuvent appartenir au système de « soutien à l'apprenant » organisationnel plutôt qu'au système de l'encadrement pédagogique dans un cours. De façon semblable, on peut penser que certaines fonctions d'aide remplies par les enseignants-tuteurs dans les premières phases du développement d'un dispositif technopédagogique sont en fait des réponses aux insuffisances du système organisationnel de soutien à l'étudiant. Comme l'a souligné Gagné (2014), « un statut pour les tuteurs ne peut résulter que d'un partage de responsabilités et tâches d'enseignement, mutuellement consenti par l'ensemble des acteurs d'un établissement de formation » (p. 75). Une approche systémique permettant d'organiser les diverses « fonctions d'aide et de conseil » dans un système de soutien à l'apprenant dont l'encadrement-cours fait partie, et la création de boucles de rétroaction entre les acteurs, est nécessaire pour dépasser le « pattern de dépendance à l'héroïsme », consistant à renforcer les pratiques individuelles

6. Cependant, dans les EP et les EB, l'encadrement des étudiants est souvent réalisé par les enseignants qui sont aussi responsables de la conception de leur cours. On constate que l'appellation utilisée n'est pas neutre au regard de la problématique de l'encadrement à distance qui fait l'objet de ce chapitre. Plus loin, j'utiliserai le terme *enseignant-tuteur* pour décrire l'acteur qui réalise l'encadrement dans les cours en ligne ou hybrides dans les EP et les EB.

7. Le projet européen ATLASS (Supporting Adult Learners To Achieve Success), initié en 1997 dans le cadre du programme Socrates, a été réalisé en France, en Angleterre et en Allemagne.

visant à compenser des faiblesses du système dans son ensemble (Gagné, 2014). Or, à en juger par le portrait de « tuteur-orchestre » multicompétent (Rodet, 2009) se dégageant de nombreuses recherches sur l'encadrement en ligne, c'est d'un tel syndrome de superhéros dont semblent souffrir de nombreux dispositifs distanciels mis en place dans les EP.

On peut proposer que la multidimensionnalité des rôles, des fonctions et des compétences des enseignants-tuteurs, souvent constatée dans les recherches portant sur les étapes initiales de la mise en œuvre des cours en ligne ou hybrides, devrait être reconsidérée en relation avec les caractéristiques du système de soutien organisationnel des étudiants, incluant l'ensemble de ses acteurs.

L'encadrement pédagogique dans les cours : entre la présence à distance et la distance en présence

L'encadrement pédagogique, qu'il soit ou non explicitement distingué sous forme de tâches spécifiques de tutorat ou d'accompagnement des étudiants, fait aujourd'hui partie de tous les dispositifs de formation en ligne et hybrides mis en place par les ED, EP et EB. Il repose toujours sur la communication éducative médiatisée réalisée au moyen des outils de communication asynchrones (courriel, forum de discussion) ou synchrones (téléphonie, y compris par l'Internet, clavardage, visioconférence). De plus en plus souvent, l'encadrement pédagogique réalisé par des enseignants dans les formations en présence intègre aussi ces divers outils de communication médiatisée. On peut avancer que de très nombreux enseignants font aujourd'hui de l'encadrement à distance « sans le savoir » tellement les usages communicationnels quotidiens avec les étudiants s'interpénètrent dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le brouillage de frontières entre les pratiques relevant de la distance et celles réalisées en présence fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement supérieur.

L'encadrement pédagogique dans les établissements unimodaux à distance

Dans les ED, tels que l'Open University britannique ou l'Université TÉLUQ québécoise, les tâches d'enseignement sont divisées entre les « experts de contenu », habituellement les professeurs intervenant principalement à l'étape de la conception du matériel d'enseignement (réalisée souvent en collaboration avec des concepteurs pédagogiques et des techniciens) et les tuteurs qui encadrent les étudiants à l'étape de la diffusion des cours, le plus souvent de façon individualisée, bien qu'ils puissent aussi animer des rencontres de groupe à distance ou en présence. Dans les

cours «autoportants» des ED, conçus pour permettre une «autoformation assistée», «le tutorat individuel consiste en des contacts personnels entre un étudiant et le tuteur, sans égard au moyen de communication utilisé, il comprend aussi les rétroactions sur les travaux et les examens et l'évaluation sommative» (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011, p. 573).

Pour diverses raisons d'ordre idéologique, économique, organisationnel et technopédagogique, on connaît peu l'encadrement à distance du point de vue des tuteurs des ED, qui sont des employés contractuels travaillant, la plupart du temps, à temps partiel (Pudelko, à paraître-a). La conception dominante de leur activité dans les cours «autoportants», qui forment la majorité des cours des ED, est celle de l'exécution des tâches restreintes et répétitives, consistant principalement en la correction des travaux et des examens et ne demandant que peu d'interaction avec les étudiants.

La rareté de recherches sur les pratiques effectives du tutorat et les savoirs d'action élaborés par les tuteurs dans les ED contribue à «l'invisibilité» de l'encadrement qu'ils y réalisent (Lentell, 1994). Par exemple, on peut lire, dans le récent rapport sur la formation à distance au Québec, que les tâches d'encadrement et d'évaluation dans les cours autoportants sont «inexistantes» (CSE, 2015, p. 30). Toutefois, comme le souligne Guri-Rosenblit (2009), les cours autoportants des ED ne doivent pas être assimilés à une sorte d'étude indépendante dépourvue de l'encadrement pédagogique, même si les modalités de cet encadrement sont contraintes à la fois par le cadre économique et organisationnel et par le modèle technopédagogique en place.

Les résultats d'une recherche récente (Pudelko, à paraître-b; Pudelko, Grenon et Dion, à paraître) indiquent que, du point de vue des tuteurs expérimentés de la TÉLUQ, les compétences essentielles pour réaliser un encadrement pédagogique de qualité dans les cours autoportants du premier cycle, sont liées: à l'établissement et au maintien d'une relation personnalisée, ouverte et de confiance avec l'étudiant; à l'évaluation des travaux qui doit être constructive, rapide et justifiée au regard des critères d'évaluation; à la qualité de la communication écrite médiatisée (par courriel principalement). Les compétences liées à l'organisation du travail d'encadrement d'une part, et à l'adoption d'une attitude professionnelle de rigueur et d'honnêteté dans l'accomplissement des tâches de tutorat et de respect et de politesse envers l'étudiant d'autre part, ont aussi été considérées comme essentielles dans la pratique du tutorat. Cette recherche a également permis de mettre en évidence un long temps de développement des compétences liées à l'appréciation de l'importance de la relation d'aide, des interrogations soulevées par la notion même de «relation d'aide» ainsi que certaines différences dans la perception de cette relation entre les tutrices et les tuteurs.

L'encadrement pédagogique dans les cours en ligne dans les établissements «présentiels» et «bimodaux»

La grande majorité des recherches sur l'encadrement à distance a été réalisée dans le contexte de la création de cours et de programmes en ligne ou hybrides dans les EP et les EB. Le plus souvent, ces recherches abordent la question des pratiques de l'encadrement du point de vue des enseignants universitaires qui procèdent à la conversion des cours en présence en cours en ligne ou hybrides, ou à la conception de nouveaux cours dont ils assument également la «diffusion», donc l'encadrement des étudiants.

Cette perspective de continuité entre les pratiques d'enseignement en présence et à distance se reflète notamment dans l'utilisation, par les chercheurs anglophones, des termes tels que *tutor*, *e-tutor* ou *online tutor* de façon interchangeable avec ceux de *online teacher* ou *online instructor*. Les référentiels des compétences des enseignants en ligne élaborés par les chercheurs nord-américains réunissent ainsi les compétences en conception et en encadrement (Goodyear, Salmon, Spector, Steeples et Tickner, 2001 ; Thach et Murphy, 1995). De nombreux chercheurs soulignent la multidimensionnalité des rôles et des fonctions des enseignants dans le contexte distanciel (Bawane et Spector, 2009). Les avis sur l'ampleur de la transformation des compétences exigée par ces nouveaux rôles divergent, puisqu'on rencontre aussi bien des propositions qui soulignent la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences pour enseigner et encadrer en ligne (Kreber et Kanuka, 2013 ; Salmon, 2000) que des affirmations selon lesquelles les enseignants expérimentés peuvent aisément adapter leurs compétences d'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne (Anderson, 2004 ; Goodyear *et al.*, 2001).

Les référentiels des compétences des enseignants-tuteurs élaborés dans le contexte francophone, et, plus largement, européen, réunissent également les deux sous-systèmes de tâches : conception et encadrement. C'est le cas du référentiel de certification des tuteurs à distance de l'Agence Universitaire de la Francophonie, et des projets tels que «e-TUTOR» et «CET» (*Certified european e-tutor*) (Heuel et Feldmann, 2014). De même, les formations en lien avec les compétences identifiées dans ces référentiels s'adressent aux enseignants qui ont déjà une certaine expérience d'enseignement en présence. C'est notamment le cas du récent certificat d'université en tutorat à distance offert à l'Université de Liège (Denis, 2014, p. 18).

Dans ce contexte, de nombreuses recherches sur l'encadrement à distance qui ont tenté de cerner les rôles, les fonctions ou les tâches réalisées par les enseignants-tuteurs, s'accordent généralement pour les classer en catégories de soutien suivantes : didactique/pédagogique

(incluant l'évaluation et le soutien à la métacognition), méthodologique, socioaffectif et motivationnel, technicoadministratif et d'animation de groupe (Denis, 2003).

On constate que, dans le contexte européen, les termes *tuteur* et *enseignant en ligne* sont également utilisés de façon interchangeable, témoignant de l'inscription de l'encadrement à distance dans la perspective centrée sur l'adaptation des compétences en enseignement au mode distanciel. Cependant, une association plus étroite entre le terme *tuteur* et la problématique de la division des tâches de conception et d'encadrement entre les différents acteurs est apparue dans le cadre du débat sur l'industrialisation de la formation en ligne (Glikman, 2005), évoquant les questions de la viabilité économique à long terme des dispositifs distanciels et du coût de la main-d'œuvre dans les institutions soumises à des pressions de concurrence, de flexibilité et de reddition de comptes. Il s'avère que dans les ED et les EB, le développement des cours et des programmes en ligne s'accompagne habituellement de l'embauche d'enseignants contractuels et à temps partiel (Mandernach, Register et O'Donnell, 2015), et de personnes qui ont souvent peu d'expérience en enseignement, comme c'est notamment le cas des professionnels de la discipline enseignée, des étudiants des cycles supérieurs, des doctorants ou des postdoctorants en voie d'insertion professionnelle (Glikman, 2011). La diminution de l'autonomie des enseignants quant à la facture pédagogique de leur enseignement est aussi soulignée, s'opposant à une certaine vision idyllique de l'enseignement hybride, selon laquelle l'enseignant aurait le loisir d'intégrer les technologies dans son enseignement en accord avec ses conceptions pédagogiques et les besoins de ses étudiants. Rose (2015), remarque par exemple que dans les universités américaines, les enseignants n'ont simplement pas la possibilité de choisir le mode hybride, car les décisions sur la façon d'intégrer les technologies dans l'enseignement sont prises par des gestionnaires souhaitant rentabiliser les coûts de plateformes. Cette situation conduit, au final, à l'uniformisation des cours en ligne et à l'occultation de considérations d'ordre pédagogique.

L'encadrement pédagogique médiatisé dans les cours « en présence » : la « classe étendue »

Dans les EP, l'utilisation du courriel dans la communication entre les enseignants et les étudiants en dehors des cours semble désormais pratique courante. Les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants québécois par Raby, Karsenti, Meunier, et Villeneuve (2011) sont à cet égard instructifs. Ils révèlent que la grande majorité des étudiants trouvent que la communication avec les enseignants « s'est améliorée » avec l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), principalement du courrier électronique. Ces étudiants déclarent communiquer avec

l'enseignant en dehors des cours pour «poser des questions» ce qui leur permet de «mieux se conformer aux exigences de réalisation des travaux» (Raby *et al.*, 2011, p. 11). Les auteurs d'un mémoire sur «La place des chargées et de chargés de cours dans l'université de l'avenir» remarquent aussi qu'une part importante de la relation éducative se joue désormais en ligne: par courriels, sur StudiUM ou même sur Skype, nombreux-ses sont les chargés-es de cours qui demeurent en contact régulier avec leurs étudiants-es et répondent, la semaine, comme les fins de semaine, à leurs questions (en particulier à l'approche des examens et des remises de travaux) (SCCUM, 2016, p. 8).

Un constat semblable est fait au niveau collégial au Québec: la grande majorité des enseignants utilisent le courriel pour communiquer avec leurs étudiants en dehors des cours, tandis que les étudiants utilisent le courriel pour poser de courtes questions et s'attendent à une réponse rapide. On constate que les pratiques communicationnelles quotidiennes des étudiants influencent leurs attentes quant à la fréquence et la rapidité des interactions en ligne avec les enseignants (Fichten *et al.*, 2016).

Ce phénomène a été décrit en termes de «classe étendue» dans laquelle l'enseignant offre aux étudiants la possibilité de communiquer avec lui en dehors des cours, principalement par courriel. En traitant les étudiants comme des individus cherchant de l'aide, plutôt que comme un groupe, les enseignants passent au «préceptorat individuel» et augmentent de ce fait le temps consacré à l'encadrement pédagogique (Orivel et Orivel, 2006).

Or, le caractère chronophage de la communication éducative médiatisée par ordinateur est souligné par des professeurs des EP (Karsenti, 2010; Lesourd, 2014; Marois, 2010; Provencher, 2016), et par des tuteurs des ED (Guillemet et Pelletier, 2005; Kirkup et Kirkwood, 2005). Certaines recherches ont également démontré que la préparation et la réalisation des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur prennent plus de temps que l'encadrement pour un contenu d'enseignement similaire en présentiel, que ce soit pour les interactions individuelles ou de groupe (de Vries *et al.*, 2005; Fox et MacKeogh, 2003).

Pour les analystes des aspects économiques de la formation à distance en enseignement supérieur, l'encadrement à distance fait partie du travail «caché» des enseignants. Ce travail «caché» serait même la condition de viabilité économique des formations en ligne développées par les EP «à un coût marginal faible ou nul», car il «n'est pas réellement pris en compte dans la gestion du personnel ni dans le budget. Il se confond avec le temps de préparation des cours sur lequel les gestionnaires de l'université n'ont pas de contrôle direct» (Orivel et Orivel, 2006, p. 13).

Les pratiques communicationnelles médiatisées nécessitent-elles des compétences différentes de celles nécessaires en face à face? Glikman (2002) affirme que c'est bien le cas :

une correction de devoir renvoyée par courrier doit être beaucoup plus précise que la correction d'un devoir rendu de la main à la main, avec des explications orales complémentaires. Un échange téléphonique ne peut utiliser les signaux visuels qui enrichissent l'échange en face à face. Un courrier électronique implique des modalités particulières de rédaction (p. 216).

Force est de constater que l'on dispose encore de peu de recherches consacrées à l'explicitation des pratiques et des compétences que les enseignants développent ou devraient développer pour agir de façon professionnelle dans le contexte de « classe étendue ». L'émergence de questionnements d'ordre éthique posés par la communication entre les étudiants et les enseignants sur les réseaux sociaux démontre que la réflexion et la recherche sur ce thème sont devenues indispensables (Bruneel, De Wit, Verhoeven et Elen, 2013 ; Sugimoto, Hank, Bowman et Pomerantz, 2015).

Vers la reconnaissance de tous les acteurs de l'encadrement à distance et de leurs savoirs d'action ?

L'encadrement pédagogique dans le contexte de la numérisation de l'enseignement constitue un champ de pratiques et de savoirs d'action en émergence. L'hybridation des modalités présentiellles et distancielles de l'enseignement devrait être prise en compte par une pédagogie universitaire numérique intégrant non seulement la présence à distance (Peraya, 2014), mais aussi la distance en présence. Il est intéressant de constater que l'on étudie davantage les pratiques d'encadrement pédagogique dans le contexte de l'innovation technologique que celles réalisées aux deux pôles du continuum distance-présence, c'est-à-dire dans les cours autoportants des ED d'une part, et dans les cours en présence des EP, d'autre part.

Ces pratiques émergentes de l'encadrement à distance en contexte numérique s'accompagnent de la croissance et de la différenciation des deux systèmes de tâches d'enseignement : conception des cours et encadrement des étudiants, chacun exigeant des enseignants des compétences nouvelles et apportant des questions quant à leurs relations mutuelles.

En 1995, certains chercheurs nord-américains envisageaient avec optimisme l'évolution future du métier d'enseignant universitaire. Ils pensaient que, dans un monde « postfordiste », les progrès technologiques faciliteraient la réalisation intégrale des tâches d'enseignement par les enseignants

constructivistes et multicompétents, qui seraient à la fois des concepteurs des situations d'apprentissage et des guides, des tuteurs ou des mentors de leurs étudiants (Renner, 1995).

Des chercheurs français sont plutôt pessimistes à ce sujet. Ils constatent que «l'on est très loin de la notion d'accompagnement qui parcourt les injonctions à l'intégration des TIC» et que l'abîme entre les pratiques en cours dans les universités et le discours sur l'accompagnement dominant les initiatives de l'intégration des TIC révèle en fait le caractère «a-pédagogique» et «a-didactique» de l'activité enseignante à l'université (Gremmo et Baltazart, 2013, p. 8).

Au Québec, Béchard (2008, p. 561) exprime une opinion plus nuancée. Il met l'accent sur la ténacité des conceptions pédagogiques transmissives des étudiants et des enseignants, mais il croit néanmoins à la possibilité de leur lente transformation qui passera par «la participation à des communautés de pratiques centrées sur de grandes innovations pédagogiques dans l'institution». Il s'oppose ainsi explicitement à ceux qui, constatant l'inertie des pratiques et conceptions magistrales, proposent que le changement dans la pédagogie universitaire nécessitera la création «d'un autre groupe de professeurs qui, eux, construiront leur identité exclusivement autour de l'enseignement et de l'apprentissage» ce qui permettra de préserver «le métier traditionnel d'universitaire».

Ces trois approches reflètent la diversité des réalités institutionnelles et nationales, de même que les différences marquées dans le développement de la pédagogie universitaire d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Elles partagent néanmoins une vision des pratiques de l'enseignement centrée sur le rôle et le statut traditionnel des enseignants-chercheurs dans les établissements d'enseignement supérieur. Elles mettent de l'avant le rôle déterminant que jouent les conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans les stratégies et les intentions pédagogiques. C'est pourquoi on propose souvent que, pour changer les pratiques d'enseignement «magistrales» et favoriser un meilleur encadrement pédagogique des étudiants, il faut aider les enseignants-chercheurs à «changer de posture» en travaillant tout d'abord sur leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Saussez et Loiola, 2008).

Conclusion

Dans la perspective sociohistorique des systèmes d'enseignement adoptée dans ce chapitre, la réflexion sur l'encadrement à distance devrait prendre en compte l'ensemble des changements technologiques, organisationnels et institutionnels en cours en enseignement supérieur. Cette réflexion ne peut faire abstraction de la diversification et la spécialisation croissante

de «travailleurs universitaires», de même que de la fragilisation croissante de leurs statuts et de leurs liens avec l'institution et la communauté académiques⁸ (Enders et Musselin, 2008). De plus, il apparaît indispensable d'inscrire cette réflexion dans celle, bien plus large, sur la mission éducative de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle, dans le contexte de sa massification et de son internationalisation. Des questions sur les visées, la nature et la qualité de l'encadrement des étudiants se posent aussi bien en contexte «présentiel» que «distanciel»: s'agit-il d'un encadrement visant d'abord la remédiation aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants ou d'un véritable «accompagnement éducatif» s'inscrivant dans une perspective émancipatrice et critique de l'enseignement supérieur? Le fait de confier l'encadrement des groupes d'étudiants de plus en plus nombreux aux enseignants ou aux travailleurs universitaires qui ne sont pas des «professeurs» au sens traditionnel du terme ou même des «enseignants», influence-t-il sa qualité? Comment la communauté académique conçoit-elle la collaboration entre des acteurs qui se partagent désormais le travail d'enseignement et d'encadrement des étudiants? Accepte-t-elle l'idée selon laquelle «[l]acte d'éduquer n'est pas le propre d'une profession particulière, c'est un travail de société réparti entre diverses professions et diverses activités»? (Fustier, 2000, p. 211).

La perspective sociohistorique de la pédagogie universitaire en contexte numérique invite les enseignants-chercheurs à décentrer le regard qu'ils portent sur leur propre activité d'enseignement afin de prendre en considération «toutes les autres catégories de travailleurs universitaires qui interviennent aujourd'hui dans la réalisation du travail éducatif» (Tardif, 2010, p. 5). Les questions de changements de pratiques et de conceptions relatives à l'encadrement des étudiants en contexte numérique ne peuvent être traitées séparément de celles liées à la collaboration entre les individus et les groupes d'acteurs ni sans élargir la participation à la «communauté de pratiques» souhaitée par Bécharde (2008) à tous les acteurs impliqués dans l'enseignement et l'encadrement des étudiants. Cette voie est déjà explorée par des chercheurs qui réfléchissent aux stratégies de développement des compétences de diverses catégories d'enseignants universitaires qui ne présentent pas le profil «traditionnel» académique

8. Comme on peut le constater en parcourant la presse internationale: au Canada, <<http://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/le-sort-des-charges-de-cours/>> ou <<http://www.caut.ca/fr/enjeux/equite-pour-les-universitaires-contractuels>>; en Allemagne, <<http://www.courrierinternational.com/article/2014/10/17/l-enseignement-superieur-champion-de-la-precarite>>; en France, <<http://www.humanite.fr/les-degats-de-la-precarite-des-enseignants-chercheurs-587039>>.

d'enseignant-chercheur (Beaton et Gilbert, 2013), mais qui jouent un rôle de premier plan dans l'enseignement et l'encadrement des étudiants, y compris dans les dispositifs distanciels.

Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), p. 11-21.
- Albero, B. et Dumont, B. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. Rapport d'enquête réalisée pour la fédération ITEM-Sup. France.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. et Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution*. Rapport préparé pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO. Paris : UNESCO.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. *Theory and Practice of Online Learning*, p. 273-294.
- Bawane, J. et Spector, J.M. (2009). Prioritization of online instructor roles : Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), p. 383-397.
- Beaton, F. et Gilbert, A. (2013). *Developing Effective Part-time Teachers in Higher Education*. Londres et New York : Routledge.
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 537-568.
- Bruneel, S. et al. (2013). Facebook – When education meets privacy. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, p. 125-148.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2015). *La formation à distance : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deguerry, M. (2015). L'université Jean Moulin Lyon 3 se positionne sur le marché du e-learning. *Le Quotidien de la formation – La lettre de la FOAD*, 11 mai. Récupéré de <http://www.actualite-de-la-formation.fr/foad/spip.php?page=articleetid_article=1581>.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), p. 19-46.
- Denis, B. (2014). *Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphe pour acquérir des compétences de e-tuteur*. Dans J. Rodet (dir.). *Actes du séminaire de 10 ans de T@D*. Récupéré de <<http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>>.

- Deschênes, A.-J. et Paquette, D. (1996). *Cahier d'études. Programme de formation continue des enseignants (1^{re} année)*. Québec: Centre Romand d'enseignement à distance et Télé-université.
- Dobbie, D. et Robinson, D. (2008). Reorganising higher education in United States and Canada. *Labor Studies Journal*, 33(2), p. 117-140.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois: faits saillants et questions*. Rapport préparé pour la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). Novembre.
- Enders, J. et Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. *Higher Education to 2030*, p. 125-150.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur, un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 64(septembre). Récupéré de <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>>.
- Evans, T. et Nation, D. (2003). Globalization and the reinvention of distance education. Dans M.G. Moore et W.G. Anderson (dir.). *Handbook of Distance Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fichten, C.S. et al. (2016). What do college students really want when it comes to their instructors' use of information and communication technologies (ICTs) in their teaching? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), p. 173-191.
- Finkelstein, M.J. et Schuster, J.H. (2001). Assessing the silent revolution. How changing demographics are reshaping the academic profession. *AAHE Bulletin*, 54(2), p. 3-7.
- Fox, S. et MacKeogh, K. (2003). Can elearning promote higher-order learning without tutor overload? *Open learning*, 18(2), p. 121-134.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris: Dunod.
- Gagné, P. (2014). *La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD*. Dans J. Rodet (dir.). *Actes du séminaire de 10 ans de T@D*. Récupéré de <<http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>>.
- Gagné, P. et al. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices: qu'en pensent les étudiants. *DistanceS*, 5(1), p. 59-83.
- Gehrke, S. et Kezar, A. (2015). Unbundling the faculty role in higher education: Utilizing historical, theoretical, and empirical frameworks to inform future research. Dans *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Springer.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), p. 41-54.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 3-7.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au «e-learning»*. Paris: Presses universitaires de France.

- Glikman, V. (2005). Tutorat à distance et logiques industrielles. *Distances et savoirs*, 3(2). Récupéré de <<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2.htm>>.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover *et al.* (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Goodyear, P. *et al.* (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), p. 65-72.
- Gremmo, M.-J. et Baltazart, D. (2013). De Tec-Meus à Sum-Tec. Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*. 1(4). Récupéré de <<http://dms.revues.org/393>>.
- Gremmo, M.-J. et Kellner, C. (2011). Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? Dans M.-J. Barbot et L. Massou (dir.). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2(1), p. 93-118.
- Guillemet, P. et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et savoirs*, 3(2), p. 207-230.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23(2), p. 105.
- Heuel, E. et Feldmann, B. (2014). Quality standards for e-learning in vocational education and training : The certified European e-tutor. Dans L. Uden *et al.* (dir.). *The 2nd International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud*. Dordrecht : Springer.
- Hohendorf, G. (1993). Wilhelm von Humboldt. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23(3-4), p. 685-696. Récupéré de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/humboldt.PDF>.
- Karsenti, B. (2010). La reconnaissance de l'encadrement des étudiants : virage obligatoire ou dérive assurée. *L'Autre Forum : le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), p. 17-19.
- Kirkup, G. et Kirkwood, A. (2005). Information and communication technologies (ICT) in higher education teaching — a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30(2), p. 185-199.
- Kreber, C. et Kanuka, H. (2013). The Scholarship of Teaching and Learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), p. 109-131.
- Lameul, G., Peltier, C. et Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation et formation*, e-301, p. 99-113.
- Larose, F., Grenon, V. et Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. Dans R. Guir (dir.). *Pratiquer les TICE*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Leclerc, C. et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérivés*. Rapport du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail et Syndicat des professeures et professeurs de l'Université Laval. Québec.
- Lentell, H. (1994). Why is it so hard to hear the tutor in distance education? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 9(3), p. 49-52.
- Lesourd, F. (2014). Devenir enseignant en ligne à l'université: une rythmo-formation complexe. *Phronesis*, 3(4), p. 39-47.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), p. 2-5.
- Loiola, F.A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 529-535.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), p. 59-73.
- Mandernach, J., Register, L. et O'Donnell, C. (2015). Characteristics of adjunct faculty teaching online: Institutional implications. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(1), p. 1-17.
- Marois, C. (2010). Étudiants et professeurs sont-ils désynchronisés? *L'Autre Forum: le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), p. 8-10.
- McInnes, C. (2000). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), p. 143-152.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything Click Here. The Folly of Technological Solutionism*. New York: Public Affairs.
- Orivel, F. et Orivel, E. (2006). *Analyse économique de l'e-learning: quelques pistes pour le futur (Keynote Lecture)*. Communication présentée à la XXII^e conférence de la CESE, Grenade, 3-6 juillet. Récupéré de <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086486/document>>.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences: des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. Récupéré de <<http://dms.revues.org/797>>.
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), p. 569-593.
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 17(2), p. 57-69.
- Provencher, Y. (2016). Le temps à penser. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 33(1), p. 147-152.

- Pudelko, B. (2015). *Les compétences « essentielles » en encadrement pédagogique des étudiants dans les dispositifs en ligne ou hybrides*. Colloque du GRIIP *La construction de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur: la part de chacun*, 83^e Congrès de l'ACFAS, Rimouski, Québec, 25-29 mai.
- Pudelko, B. (à paraître-a). *La recherche sur les compétences en encadrement à distance: perspectives francophone et anglophone*.
- Pudelko, B. (à paraître-b). *Les compétences en encadrement à distance: le point de vue des tuteurs de la Télé-université*.
- Pudelko, B., Grenon, V. et Dion, J.-M. (à paraître). *Vers un référentiel en encadrement à distance dans les cours autoportants*.
- Raby, C. et al. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire: point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), p. 6-19.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Renner, W. (1995). Post-Fordist visions and technological solutions: Educational technology and the labour process. *Distance Education*, 16(2), p. 284-301.
- Rodet, J. (2009). Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre ». *Blog de t@d, le réseau de tutorat à distance*. Septembre. Récupéré de <<http://blogdetad.blogspot.ca/2009/09/inconvénients-de-la-figure-du-tuteur.html>>.
- Rose, E. (2015). Cause for optimism: Engaging in a vital conversation about online learning. *Foundations of Science*, p. 1-4.
- Rumble, G. et Latchem, C. (2004). Organisational models for open and distance learning. *Policy for Open and Distance Learning: World Review of Distance Education and Open Learning*, 4, p. 7-40.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Taylor and Francis Books.
- Saussez, F. et Loiola, F.A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 569-599.
- StraNES (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport à François Hollande, Président de la République, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris.
- Sugimoto, C. et al. (2015). Friend or faculty: Social networking sites, dual relationships, and context collapse in higher education. *First Monday*, 20(3). Récupéré de <<http://firstmonday.org/article/view/5387/4409>>.

- Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal – SCCUM. (2016). *La place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir*. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur la transformation institutionnelle menée par le Vice-rectorat au développement académique et à la transformation institutionnelle. Avril. Montréal.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open learning*, 15(3), p. 287-299.
- Tardif, M. (2010). Les enseignants et professeurs réguliers, des professions en déclin? *L'Autre Forum: le journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal*, 14(2), p. 4-8.
- Thach, E.C. et Murphy, K.L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), p. 57-79.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui? Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.). *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2010). La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Dans M. Vial (dir.). *Le travail des limites dans la relation éducative: Aide? Guidage? Accompagnement? Analyses de pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Vries, F.J. de et al. (2005). Identification of critical time-consuming student support activities in e-learning. *Research in Learning Technology*, 13(3), p. 219-229.
- Zemsky, R. et Massy, W.F. (2004). *Thwarted Innovation: What Happened to E-learning and Why*. Rapport de The Learning Alliance, University of Pennsylvania. Récupéré de <www.irhe.upenn.edu/WeatherStation.htm>.

PARTIE

4

L'EXPERTISE
CURRICULAIRE

8

L'approche-programme

Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur

Josianne Basque

RÉSUMÉ

L'approche-programme en éducation peut être définie comme une démarche d'ingénierie pédagogique menée à l'échelle d'un programme d'études par une équipe pédagogique. La préoccupation première de l'équipe est d'assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes du programme (cibles d'apprentissage, composantes pédagogique, médiatique et logistique) dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'études. Une telle démarche implique la mobilisation d'une diversité de connaissances procédurales, stratégiques et conceptuelles par les acteurs qui y sont engagés. Dans le cadre d'un projet visant l'élaboration d'un guide de mise en œuvre d'une approche-programme, une équipe de professeurs et d'intervenants œuvrant dans cinq universités du réseau de l'Université du Québec a procédé à une modélisation de ces connaissances. Ce travail s'est appuyé à la fois sur des leçons tirées de retours d'expérience colligés au moyen d'entrevues et sur des écrits portant tant sur l'approche-programme, l'approche par compétences, la pédagogie de l'enseignement supérieur, l'ingénierie pédagogique et la gestion de projet.

Au Québec, l'approche-programme en enseignement supérieur s'est d'abord répandue dans les établissements d'enseignement collégial au cours des années 1990 (Dorais, 1990; SDP-Collège Montmorency, 2010), bien que préconisée à cet ordre d'enseignement dès 1975 dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* préparé par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Monchartre, 2008). Les milieux universitaires ont commencé à y porter un intérêt marqué et à la mettre en application au cours des années 2000, surtout dans les programmes devant satisfaire les

exigences d'une instance d'agrément de programmes ou encore, celles d'un ordre professionnel qui reconnaît les diplômes des professionnels de ses membres (Brousseau, 2011 ; Desjardins et Boutet, 2006 ; Dessureault, 2011 ; Pharand, Mallet, Sheehan, Binette et Crevier, 2009 ; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009 ; Viola, 2012).

Ayant constaté la relative rareté de ressources permettant de guider le milieu universitaire s'engageant dans un projet d'approche-programme, une équipe de huit professeurs et professionnels provenant de cinq établissements du réseau de l'Université du Québec¹ a mené entre 2012 et 2015 un projet intitulé *Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur* (MAPES²) ayant pour but d'élaborer un guide de mise en œuvre de l'approche-programme. Pour élaborer ce guide, l'équipe a été amenée à expliciter les diverses connaissances que les acteurs impliqués dans un tel projet sont appelés à mobiliser. Ce chapitre fournit un aperçu de ce travail.

Nous définissons d'abord la démarche d'approche-programme en tant qu'une démarche d'ingénierie pédagogique. En deuxième lieu, la méthodologie adoptée pour expliciter les connaissances mobilisées dans une telle démarche est décrite. Un aperçu de ces connaissances est présenté en troisième lieu, suivi de la conclusion.

L'approche-programme : une démarche d'ingénierie pédagogique

Des diverses définitions de l'approche-programme que nous avons recensées (Berthiaume et Rege Colet, 2013 ; Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2007 ; Centre d'études et de formation en enseignement supérieur [CEFES], 2011 ; Centre universitaire de formation en environnement [CUFE], 2012 ; Dorais, 1990 ; Forcier, 1991 ; Legendre, 2005 ; Prigent *et al.*, 2009 ; Savard, 1999 ; Sylvestre et Berthiaume, 2013), se dégagent les idées centrales suivantes :

- le but de l'approche-programme est de favoriser l'intégration des apprentissages chez les étudiants plutôt que l'accumulation de connaissances éparées ;

-
1. L'équipe était composée des personnes suivantes : Josianne Basque, professeure, Université TÉLUQ (responsable du projet) ; Sylvie Doré, professeure, École de technologie supérieure ; Delia Rogozan, chercheuse, Centre de recherche LICEF (TÉLUQ) ; Martine Brousseau, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières ; Sylvie Viola, professeure, Université du Québec à Montréal ; Mario Dubé, professeur, Université du Québec à Rimouski ; Ginette Dumont, coordonnatrice à l'encadrement, TÉLUQ ; et Jacinthe Tardif, chargée de cours, Université du Québec à Rimouski.
 2. Le projet MAPES a été financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR).

- le programme constitue l'unité de base de la conception de la formation à offrir aux étudiants, qui sert de référence aux activités de conception des cours ; ainsi, le programme est mis au centre des préoccupations des agents éducatifs : « on n'offre pas un cours pour l'intérêt qu'il représente en lui-même, mais plutôt parce qu'il contribue à l'atteinte des objectifs du programme dans lequel il s'inscrit » (Dorais, 1990, p. 39) ;
- une cohérence entre les différentes composantes du programme doit être recherchée ;
- la formation des étudiants est vue comme une « œuvre commune » (Forcier, 1991) ; aussi, une concertation étroite et continue entre les différents acteurs intervenant dans la conception et la mise en œuvre du programme est nécessaire afin d'assurer un consensus sur les éléments du programme et les actions à harmoniser ;
- l'approche-programme est décrite comme un modèle d'organisation de l'enseignement ou de la formation (CAPFE, 2007 ; Prégent *et al.*, 2009) ou comme une stratégie de gestion pédagogique (Savard, 1999).

Prenant en compte ces éléments et estimant que les activités à mener dans un projet d'approche-programme vont au-delà des seules activités de coordination et de gestion du programme, nous définissons l'approche-programme en tant qu'une démarche d'ingénierie pédagogique permettant d'optimiser la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études dans le but de soutenir l'étudiant dans l'intégration de ses apprentissages tout au long de son parcours d'études au sein du programme. L'intégration des apprentissages désigne un processus par lequel l'étudiant « greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1991, p. 5). Il s'agit ainsi d'amener l'étudiant à « prendre conscience de ce qui a été appris et lui donner un sens » (Cantin et Chené-Williams, 1978, p. 376) de manière à favoriser le transfert des apprentissages dans d'autres situations que celles dans lesquelles l'apprentissage a été réalisé.

Nous entendons par *démarche d'ingénierie pédagogique* l'ensemble des activités menées tout au long du cycle de vie d'un dispositif d'apprentissage, ici un programme d'études. Ce cycle de vie débute généralement par des activités d'analyse menant à la spécification d'un besoin de formation justifiant la mise en œuvre d'un projet de développement (ou de révision) d'un programme d'études dans le domaine concerné. Ce cycle de vie se poursuit par des activités de planification et de conception du programme, de production de ressources d'enseignement et d'apprentissage proposées à l'échelle du programme, puis par l'implantation du

programme. Ensuite, l'évaluation peut conduire à des activités de révision du programme ou encore à son retrait de l'offre de formation, mettant ainsi fin à son cycle de vie.

La théorie des systèmes est au fondement des principes du design pédagogique (Richey, Klein et Tracey, 2011) et de l'ingénierie pédagogique (Paquette, 2002a). Selon cette théorie, le programme est vu comme un système complexe formant un tout organique mettant en interaction un ensemble de composantes qu'il convient de bien articuler entre elles afin de les faire converger vers un but commun : favoriser l'intégration des apprentissages chez les étudiants. En nous inspirant de ce que Paquette (2002a) appelle les « axes d'un système d'apprentissage », quatre composantes distinctes, mais interdépendantes, d'un programme peuvent être définies.

La première, la *composante des cibles d'apprentissage*, fait référence aux connaissances et compétences à développer par les étudiants, dont la spécification fournit des balises pour délimiter le contenu abordé dans le programme. La deuxième, la *composante pédagogique*, concerne les orientations pédagogiques privilégiées à l'échelle du programme et la manière dont elles s'incarnent dans des événements d'apprentissage et d'enseignement (cours et autres types d'activités) ; ces orientations peuvent toucher les stratégies pédagogiques, les stratégies d'évaluation des apprentissages et les stratégies d'encadrement des étudiants privilégiées dans le programme, ainsi que la manière de les amalgamer dans un ou plusieurs scénarios d'apprentissage et d'enseignement à l'échelle du programme. La troisième, la *composante médiatique*, concerne le choix et le formatage de l'ensemble des ressources d'information et du matériel didactique qui seront utilisés par les étudiants à l'échelle du programme : documents textuels, audios, vidéos, illustrations, sites Web, outils de production et de collaboration à utiliser par les étudiants tout au long de son cheminement dans le programme, etc. Enfin, la *composante logistique* concerne l'ensemble de l'infrastructure logistique à mettre en place pour le déploiement et le maintien du programme : choix des modes de prestation (en présence, à distance ou en mode hybride), technologies requises, horaires, embauche de personnels, locaux, procédures de réservations d'équipements, d'inscription, d'attribution de codes d'accès à des cours en ligne, etc.

La recherche de cohérence dans les décisions prises lors de la conception et de l'implantation du système d'apprentissage est un principe fondamental dans le champ du design pédagogique. Cette cohérence doit être recherchée entre les composantes ci-haut mentionnées, mais aussi au sein de chacune, selon des principes d'« alignement pédagogique » (Biggs, 1996, 2004 ; Reeves, 2006). Ceci exige une concertation étroite et continue entre les acteurs du programme afin de faire consensus sur les orientations pédagogiques, médiatiques et logistiques relatives au programme.

Ajoutons que le programme n'est pas un système fermé. Il est en interaction avec des systèmes plus larges. Les programmes s'inscrivent, en effet, dans des établissements d'enseignement dont les modes d'organisation, les politiques et les règlements, eux-mêmes régis par les lois en matière d'éducation supérieure édictées par les systèmes nationaux, influent inmanquablement sur le processus de prise de décision des acteurs de son ingénierie pédagogique. Il en est de même du système formé par les milieux de travail et les ordres professionnels, dont les attentes envers les programmes d'enseignement supérieur s'expriment de manière plus ou moins explicite dans des modes de reconnaissance des diplômes. Les acteurs d'un projet d'approche-programme travaillent sur la base d'interprétations des prescriptions et attentes formulées par ces macrosystèmes et disposent d'un certain espace de liberté pour les traduire à leur manière et pour innover dans leurs pratiques pédagogiques, parfois au prix d'efforts pour contrer les résistances pouvant se manifester dans l'un ou l'autre de ces macrosystèmes. Les interactions entre le programme et ces derniers ne peuvent donc être ignorées dans une démarche d'approche-programme.

Méthodologie






Considérant la démarche d'ingénierie requise pour mettre en œuvre l'approche-programme comme un ensemble de connaissances à mobiliser, nous avons choisi d'utiliser une technique de modélisation graphique de connaissances reconnue pour favoriser l'explicitation et le partage des connaissances mobilisées dans la pratique professionnelle (Basque, 2017). Nous la présentons d'abord brièvement ci-dessous, pour ensuite décrire le déroulement du travail d'explicitation réalisé à l'aide de cette technique.

Technique utilisée pour l'explicitation des connaissances mobilisées dans une démarche d'approche-programme

La technique utilisée pour expliciter les connaissances mobilisées dans une démarche d'approche-programme est celle de la « modélisation par objets typés » (MOT) (Paquette, 2002b). Cette technique permet de représenter divers types de connaissances (procédurales, conceptuelles, stratégiques, agentielles et factuelles) et de les relier entre elles au moyen de traits fléchés et traversés d'une lettre spécifiant la nature des liens établis, formant ainsi un réseau de connaissances. Les connaissances sont identifiées au moyen d'une étiquette textuelle et leur type est signifié au moyen d'une forme graphique distinctive. Le tableau 8.1 spécifie les types de connaissances que cette technique a permis d'inclure dans notre modèle de la démarche de mise en œuvre de l'approche-programme, en précisant les formes graphiques associées à chacune.

Tableau 8.1

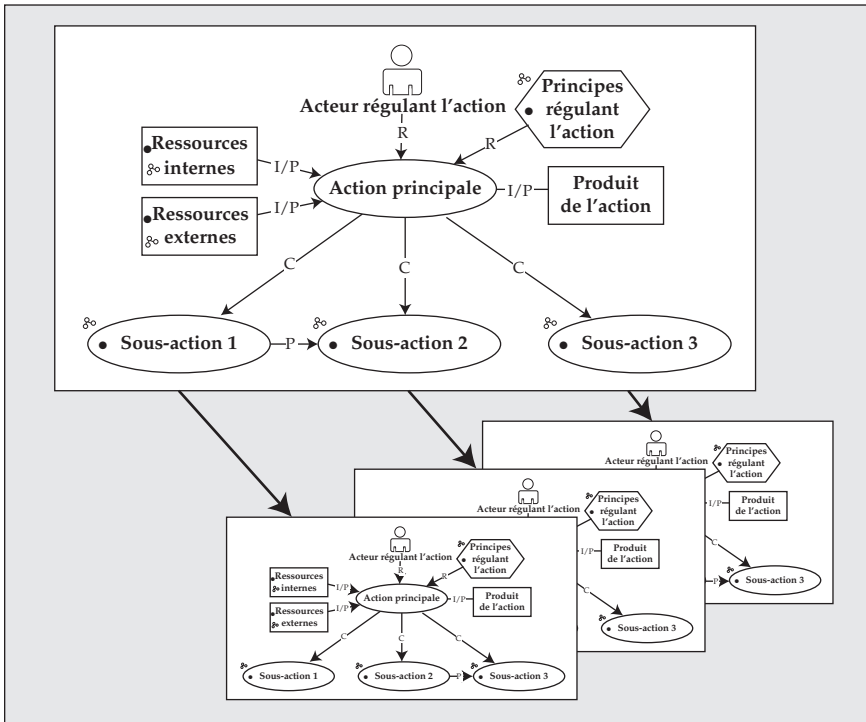
Les divers types de connaissances représentées dans le modèle de la démarche d'approche-programme

Types de connaissances	Connaissances représentées dans le modèle	Formes graphiques
Connaissances procédurales	Connaissances sur les actions à mener	
Connaissances agentielles	Connaissances sur les <i>acteurs</i> appelés à participer aux actions à divers titres	
Connaissances conceptuelles	Connaissances sur les <i>intrants aux actions</i> , c'est-à-dire les <i>ressources internes (concepts) ou externes (documents, outils, équipements, etc.) pouvant être utilisées par les acteurs pour l'exécution des actions.</i> Connaissances sur les <i>produits</i> résultant des actions.	
Connaissances stratégiques	Connaissances sur les <i>principes</i> guidant l'exécution des actions, c'est-à-dire des connaissances sur les règles à appliquer et sur le pourquoi, le moment, le lieu, la fréquence, la régularité, etc., de réalisation des actions	
Connaissances factuelles	Connaissances d' <i>exemples</i> concrets permettant d'illustrer les cinq autres types de connaissances	

L'exercice de modélisation des connaissances mobilisées dans la démarche d'approche-programme a été guidé en utilisant la structure du modèle générique de représentation des connaissances mobilisées dans l'action professionnelle proposé par Basque (2013, 2017) (figure 8.1). Ce modèle a été élaboré avec le logiciel G-MOT³ qui permet de structurer l'action professionnelle en plusieurs sous-couches d'actions plutôt que sur un seul plan.

3. Il s'agit de la version la plus récente du logiciel implémentant la technique MOT, les deux précédentes s'intitulant MOT et MOTPlus. On peut télécharger gratuitement ces logiciels pour usage éducatif sur le site du LICÉ (Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative): <<http://lice.liceef.ca/>>.

Figure 8.1
Modèle générique de l'action professionnelle représenté à l'aide de la technique MOT



Source : Basque, 2013.

Ce modèle permet de représenter ainsi les divers types de connaissances mobilisées dans l'action professionnelle et les liens entre elles :

- l'action est composée de sous-actions (liens de *composition* représentés par la lettre C), celles-ci pouvant elles-mêmes être déployées dans des sous-modèles, et chaque sous-couche détaille les connaissances (procédurales, conceptuelles, stratégiques, agentielles et factuelles) mobilisées dans les actions ;
- la séquence des sous-activités est spécifiée, lorsque cela s'applique, par des liens de *précedence* (lettre P) ;
- les acteurs qui sont impliqués dans la réalisation des activités sont identifiés par des liens de *régulation* (lettre R) ;

- les intrants utiles ou nécessaires à la réalisation des actions sont représentés sous la forme de ressources internes (connaissances conceptuelles requises) ou externes (outils, documents, etc.) reliées par des liens *intransant/produit* (lettres I/P et flèche pointant de l'intransant vers l'activité);
- les produits résultant des actions peuvent être liés à ces dernières au moyen du lien *intransant/produit* (lettres I/P et flèche pointant vers la production);
- les principes internes (valeurs, positions théoriques, etc.) ou externes (règles, lois, politiques, etc.) ainsi que les conditions régulant les activités peuvent être associés à ces dernières au moyen de liens de *régulation* (lettre R).

Déroulement du travail d'explicitation des connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme

Le travail d'explicitation des connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme a été réalisé au cours de rencontres de comodelisation auxquelles l'ensemble des membres du projet MAPES ont été conviés. Ils étaient déjà engagés dans des projets d'approche-programme à divers titres ou étaient impliqués dans le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) du réseau de l'Université du Québec. Au cours de ces rencontres, le modèle graphique en cours d'élaboration était projeté sur un écran et les participants étaient invités à le commenter, à suggérer des modifications à y apporter et à énoncer des suggestions pour la poursuite du travail de modélisation au cours des séances suivantes. Les décisions étaient prises par consensus.

Afin d'alimenter ce travail, un dépouillement de la documentation existante sur l'approche-programme a été réalisé et des entrevues semi-dirigées et enregistrées sur vidéo ont été menées auprès de 18 acteurs universitaires (professeurs, conseillers pédagogiques, chercheurs, doyens, etc.) ayant déjà amorcé une démarche d'approche-programme ou encore, ayant développé une réflexion sur le sujet, de même qu'auprès de 6 étudiants inscrits à un programme élaboré selon une approche-programme.

Sur la base de l'analyse de la documentation et des données d'entrevues, une professionnelle de recherche détenant une expertise en modélisation avec la technique MOT a d'abord produit, en collaboration avec l'auteure du présent chapitre détenant également cette expertise, de même qu'en ingénierie pédagogique, une première version de la couche supérieure du modèle. Celle-ci a été présentée et longuement discutée lors des premières rencontres de comodelisation afin de statuer sur la structure générale de la démarche et sur la terminologie utilisée. De nombreuses

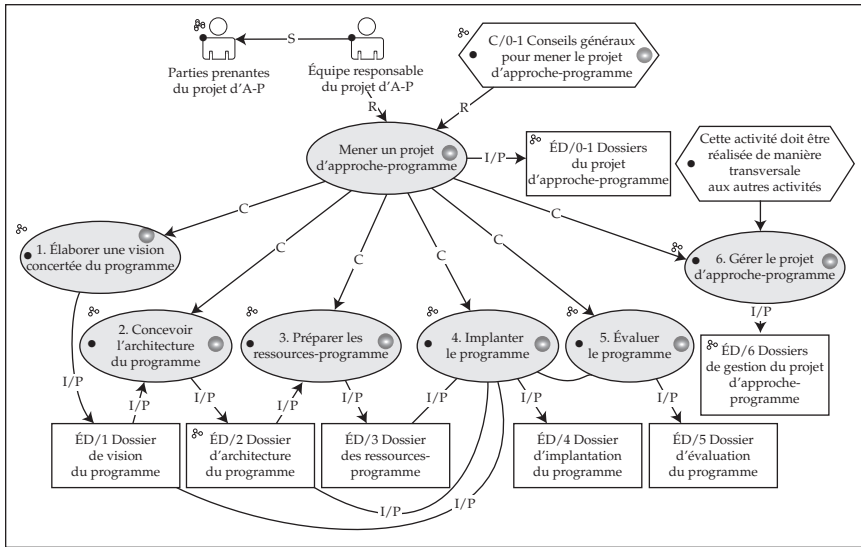
discussions ont également été nécessaires afin de donner à la démarche d'approche-programme un caractère suffisamment générique pour qu'elle puisse s'appliquer à différents contextes universitaires. Par la suite, les sous-modèles ont été développés graduellement au cours des rencontres, amenant les membres à proposer de nombreuses révisions à l'ensemble du modèle, dans un va-et-vient continu entre sa couche supérieure et ses sous-couches. Entre les rencontres, la professionnelle de recherche poursuivait le travail de modélisation sur la base des discussions et décisions prises en séance. Une douzaine de rencontres ont été nécessaires afin de produire un modèle considéré par l'ensemble des membres comme suffisamment exhaustif pour servir de guide à des équipes pédagogiques souhaitant s'engager dans une démarche d'approche-programme.

Au cours de la dernière phase du projet, des fiches décrivant chaque activité contenue dans le modèle de la démarche ainsi que les divers types de connaissances associées à chacune ont été rédigées, ce qui a mené à de nouvelles modifications au modèle afin d'en assurer sa cohérence d'ensemble et l'harmonisation de la terminologie utilisée dans toutes les couches du modèle. En outre, un expert en modélisation MOT n'ayant pas fait partie du projet a également été invité à en valider sa cohérence et sa lisibilité. Enfin, puisque le but du projet MAPES était de développer un guide de mise en œuvre de l'approche-programme, des ressources d'accompagnement au descriptif de la démarche modélisée ont aussi été produites, dont des gabarits de travail pour réaliser les différentes activités de la démarche proposée, un glossaire, une série d'extraits vidéos tirés des enregistrements des entrevues menées, des textes rédigés par des membres de l'équipe du projet portant sur un aspect ou l'autre de la démarche d'approche-programme proposée ou présentant des retours d'expériences de mise en œuvre de l'approche-programme, etc.

Aperçu des connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme

Comme mentionné précédemment, la démarche d'ingénierie de l'approche-programme est définie, au niveau le plus général, en tant qu'une démarche de réalisation d'un projet d'ingénierie d'un programme. La figure 8.2 présente la couche supérieure du modèle graphique de cette démarche, dans laquelle la connaissance procédurale de tête a été étiquetée «Mener un projet d'approche-programme».

Figure 8.2
Premier niveau du modèle graphique



Source : Basque *et al.* (2015).

Cette connaissance procédurale de tête est décomposée en six connaissances procédurales principales (ovales grisés), chacune permettant aux acteurs du projet de produire une documentation regroupée dans des «dossiers», l'ensemble de ces dossiers étant eux-mêmes regroupés dans le «dossier du projet d'approche-programme» (A-P). On y trouve également représentés les acteurs régissant (lien R) la réalisation d'un tel projet appelés «Équipe responsable du projet d'A-P», qui sont désignés comme étant une « sorte de » (lien S) « parties prenantes du projet d'A-P », celles-ci ayant été spécifiées dans un sous-modèle, comme l'indique le signe δ° situé dans le coin supérieur gauche. Une typologie des parties prenantes d'un projet d'A-P a ainsi été incluse dans le modèle et décrite dans une ressource fournie dans le guide (Basque *et al.*, 2015).

Les connaissances stratégiques rattachées à la connaissance procédurale de tête à titre de « conseils généraux », et donc à déployer tout au long de la démarche, ont également été détaillées dans un sous-modèle. À titre d'exemple de tels conseils, citons celui soulignant l'importance de favoriser une concertation étroite et continue entre les acteurs du programme afin de faire consensus sur les orientations pédagogiques, médiatiques et logistiques relatives au programme, comme le privilégient les approches de design pédagogique dites de conception participative (Baek, Cagiltay, Boling et Frick, 2007 ; Minuto, 2005 ; Reggers, Khamidoullina et Zeiliger, 2003) et d'ingénierie concourante (Caelen, 2004). La première propose de faire participer à cette prise de décision les diverses parties prenantes d'un

projet de conception d'un dispositif d'apprentissage, incluant, par exemple, des professeurs et d'autres membres du corps enseignant, des professionnels pédagogiques, des représentants de diverses instances administratives ainsi que des étudiants. Les secondes mettent de l'avant l'idée d'une parallélisation des activités à mener tout au long de cette démarche, plutôt que de les réaliser selon une démarche strictement linéaire peu propice à favoriser la concertation entre les acteurs universitaires. Les approches dites « agiles » de design pédagogique (Allen et Sites, 2012) vont dans le même sens, mais en prônant le « prototypage rapide » (Desrosiers, 2011 ; Moonen, 1996 ; Tripp et Bichelmeyer, 1990) afin de favoriser la prise de décision collective sur les orientations à donner au dispositif en les incarnant dans divers artefacts intermédiaires (textes, maquettes, prototypes fonctionnels, etc.) et en les soumettant à l'évaluation et à la discussion au fur et à mesure de la démarche de design pédagogique plutôt qu'à la fin, ce qui permet d'accélérer l'ensemble de la démarche de design pédagogique (Botturi, Cantoni, Lepori et Tardini, 2006). Un autre conseil s'appliquant à l'ensemble de la démarche souligne qu'il faut l'envisager en tant qu'une démarche itérative et incrémentale et non pas strictement linéaire, qui nécessite de nombreux allers-retours et laisse place à l'évolution et à des remises en question dans les décisions prises. Un autre conseil met en évidence l'importance du leadership exercé par la personne ou l'équipe responsable du projet (p. ex., le comité de programme) dans la réussite du projet compte tenu des efforts de concertation, de communication et de coordination qu'il requiert.

Chacune des activités identifiées en tant que connaissances procédurales du niveau supérieur du modèle a été décomposée dans un sous-modèle détaillant, selon la même structure, les divers types de connaissances qui y sont associées. Faute d'espace, nous nous limitons dans les paragraphes qui suivent à présenter brièvement chacune de ces six activités et, à titre d'exemple, le sous-modèle de l'une d'entre elles⁴. Des données quantitatives sur les connaissances représentées dans l'ensemble du modèle graphique sont fournies à la fin de cette section.

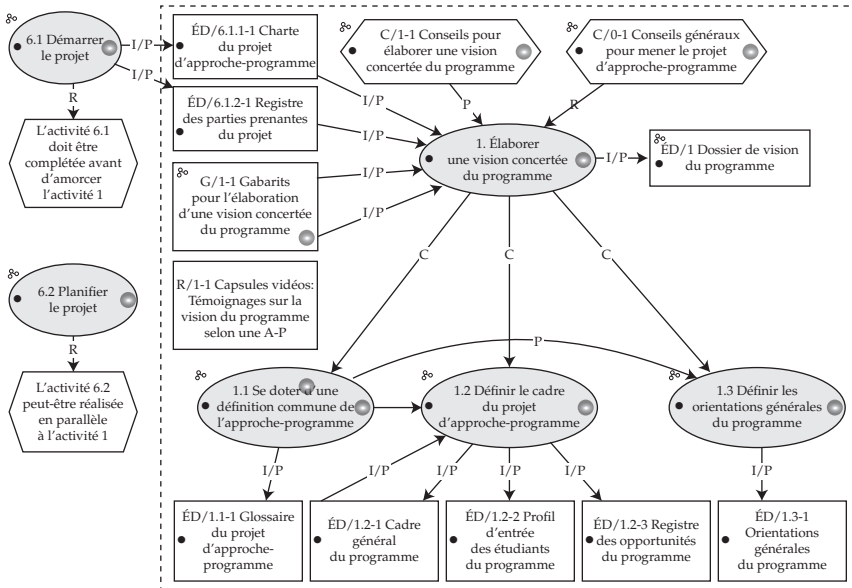
Élaborer une vision concertée du programme

Cette activité vise à permettre aux membres de l'équipe du projet d'approche-programme de s'entendre sur une définition partagée du concept d'« approche-programme » et de définir, de manière structurée, cohérente et consensuelle, le cadre général du projet d'approche-programme, de

4. Le lecteur peut consulter l'ensemble de la production de l'équipe du projet MAPES en consultant la section consacrée à l'approche-programme dans le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec (<<http://pedagogie.quebec.ca/>>).

même que les orientations générales à privilégier concernant l’approche de définition des cibles d’apprentissage, la pédagogie du programme et l’infrastructure logistique du programme. La figure 8.3 présente le sous-modèle de cette activité. On y voit que les sous-activités de cette activité sont elles-mêmes décrites dans des sous-modèles. Des intrants sont également spécifiés, dont certains sont des « éléments de documentation » produits par l’équipe du projet au cours d’une autre activité de la démarche d’approche-programme et d’autres sont des ressources d’accompagnement du guide de l’approche-programme développées par l’équipe du projet MAPES (capsules vidéos, gabarits de travail).

Figure 8.3
Modèle graphique de la connaissance procédurale
« Élaborer une vision concertée du programme »



Source : Basque *et al.*, 2015.

Concevoir l’architecture du programme

Cette activité consiste à spécifier les compétences à développer chez les étudiants dans le programme (que nous appelons les « compétences-programme »), à élaborer la structure du programme (c’est-à-dire l’agencement des divers types d’activités proposées aux étudiants dans l’ensemble du programme), à élaborer un modèle de plan-cadre pour la description

des cours ou autres activités du programme et à analyser l'alignement pédagogique du programme. L'approche de la formation par compétences (Albanese, Mejicano, Anderson et Gruppen, 2010; Chauvigné et Coulet, 2010; Deschryver, Charlier et Furbringer, 2011; Lasnier, 2000; Voorhees, 2001) est, en effet, suggérée dans la démarche proposée. Nous considérons que les compétences sont particulièrement indiquées pour servir de pivots intégrateurs dans les formations conçues selon une approche-programme, ce qui requiert de l'équipe du programme de développer une conceptualisation partagée de la notion de « compétence » et de faire consensus d'un référentiel de compétences spécifiant les cibles d'apprentissage et les performances attendues des étudiants au cours et à l'issue de leur cheminement dans le programme. L'approche-programme invite par ailleurs l'équipe du programme à se donner un cadre pédagogique général, duquel pourront s'inspirer les professeurs pour la conception de leurs cours respectifs. Ce cadre peut être défini de manière générale en proposant des approches de l'apprentissage à privilégier ou encore, en identifiant différentes stratégies pédagogiques à privilégier pour soutenir les étudiants dans le processus de développement des compétences ciblées dans le programme. Certaines équipes pédagogiques peuvent aussi décider d'une macrostratégie pédagogique s'appliquant à l'ensemble du programme, telle que l'apprentissage par problèmes ou par projets (Côté, Graillon, Waddell, Lison et Noel, 2006; Garland et Frenay, 2005; Larue et Hrimech, 2009) ou encore le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Basque *et al.*, 2009). Il ne s'agit pas ici de dicter dans le détail aux professeurs la manière de mettre en œuvre les stratégies pédagogiques spécifiques dans leurs cours respectifs, mais bien de maintenir une discussion continue sur les grandes orientations pédagogiques du programme et sur des pistes de scénarisation pédagogique pouvant être associées à ces dernières.

Préparer les ressources-programme

Une ressource-programme est un objet matériel (document imprimé, fichier, application informatique, outil, équipement, site Web, etc.) mis à la disposition des étudiants, des intervenants pédagogiques, des candidats au programme, des services administratifs ou à toute autre partie prenante concernée par le programme une fois celui-ci mis en application. Il ne s'agit pas d'une ressource utilisée à l'échelle d'un cours, mais bien à l'échelle d'un programme. Cette activité consiste d'abord à identifier l'ensemble de ces ressources à prévoir pour le bon fonctionnement du programme. Il s'agit ensuite soit de les sélectionner parmi des ressources existantes en les utilisant telles quelles ou en y apportant des adaptations, soit encore de les concevoir et de procéder à leur mise en forme. Étant donné que les ressources-programme sont de divers types et qu'elles peuvent prendre

une variété de formats, la démarche pouvant être utilisée pour les concevoir et les produire varie également. De plus, les établissements disposent généralement de services et de procédures particulières pour ce faire.

Implanter le programme

Cette activité consiste à élaborer puis à mettre en œuvre un plan d'implantation décrivant les ressources technologiques requises (logiciels, moyens de communication, etc.); l'attribution des rôles précis aux différents acteurs du programme pour la mise à l'offre du programme et au cours de la diffusion du programme; l'identification des services internes et externes à l'université auxquels il faudra faire appel pour la mise à l'offre et pendant la diffusion du programme; les procédures à mettre en œuvre concernant la logistique du programme tout au long de sa diffusion (p. ex., horaire, embauche des personnels, locaux, procédures de réservation des équipements, etc.); les tâches à réaliser en vue de gérer le changement généré par l'implantation du programme. Les tâches à réaliser pour la mise à l'offre et par la suite au cours de la diffusion du programme sont multiples et dépendent largement des processus en cours dans les établissements universitaires.

Évaluer le programme

Cette activité consiste à élaborer puis à mettre en œuvre un plan d'évaluation précisant les critères et modalités d'évaluation à privilégier. Des évaluations formelles périodiques des programmes sont requises dans les universités du Québec et les critères et modalités pour les mener sont décrits dans des documents institutionnels. En dehors de ces évaluations formelles, l'équipe responsable du projet d'approche-programme peut procéder à des évaluations formatives continues, en recueillant des données notamment auprès des étudiants ou des intervenants pédagogiques du programme. Un plan pour la réalisation de telles évaluations gagne aussi à être développé.

Gérer le projet d'approche-programme

La mise en œuvre d'une approche-programme constitue un projet complexe pouvant s'étendre sur plusieurs années et impliquant de nombreux acteurs, d'où la nécessité de mobiliser des connaissances en gestion de projets. L'activité de gestion du projet est transversale à toute la démarche. Les responsables du projet auront en effet à gérer divers éléments tout au long

de la démarche, qu'il s'agisse de définir la portée du projet, d'identifier les différentes parties prenantes et leur implication, de planifier et faire un suivi des activités à réaliser, d'organiser les équipes du projet et définir leur mandat, d'anticiper les risques qui se présentent en cours de route ou encore, de planifier les opérations de communication en lien avec le projet ainsi que les opérations visant à susciter l'adhésion de l'ensemble des parties prenantes. La modélisation de l'activité de gestion du projet d'approche-programme s'est appuyée sur des recommandations puisées notamment dans le guide du corpus des connaissances du Project Management Institute (PMI, 2014), appelé familièrement « guide PMBOK » (Project Management Book of Knowledge), en ne retenant que celles utiles aux particularités d'un projet d'approche-programme en enseignement supérieur et en les adaptant à ce contexte. Comme le souligne Doré (2013), dans un texte fourni en accompagnement de notre guide de mise en œuvre d'une approche-programme, une critique que l'on peut adresser au PMBOK est de se concentrer uniquement sur l'aspect technique du projet, négligeant l'aspect humain du processus. Or, un projet d'approche-programme nécessite de gérer le changement qu'il représente au sein de l'institution et positionne donc les responsables du projet en tant qu'agents de changement. Ceux-ci doivent donc porter une grande attention aux aspects sociaux de la démarche et utiliser diverses stratégies telles qu'informer, former et impliquer. Doré (2013) décrit comment ces stratégies ont été mises en œuvre dans un projet de révision d'un programme d'études en génie mécanique.

Une multiplicité de connaissances mobilisées

L'exercice de modélisation de la démarche d'ingénierie d'un projet d'approche-programme a permis de mettre en évidence l'ampleur des connaissances mobilisées par les divers acteurs impliqués. Comme en témoignent les données du tableau 8.2, qui rapporte le nombre de connaissances de différents types qui sont représentées dans l'une ou l'autre des couches du modèle graphique⁵, de nombreuses connaissances tant stratégiques, conceptuelles qu'agentielles doivent en effet être déployées dans la réalisation des 24 activités (mobilisant elles-mêmes des connaissances procédurales) structurant la démarche d'ingénierie pédagogique à mener dans un projet d'approche-programme. Toutes ces connaissances sont davantage explicitées dans les ressources d'accompagnement au guide (fiches, gabarits, textes explicatifs, etc.) qui ont été développées dans le cadre du

5. Une même connaissance peut être représentée dans plusieurs sous-modèles. Par exemple, un produit d'une activité peut être défini comme un intrant à une autre activité représentée dans un autre sous-modèle. Elle n'a été comptée qu'une seule fois dans le calcul du nombre de connaissances de chaque type.

projet MAPES. Les connaissances factuelles sont peu représentées dans le modèle, car, à partir d'un certain moment de l'exercice de modélisation, il a été décidé de les spécifier dans les ressources d'accompagnement au guide. Par exemple, des textes présentant des démarches d'élaboration de référentiels de compétences-programme réalisées par des équipes pédagogiques dans trois établissements différents sont fournis (Basque, 2015; Brousseau, 2015; Doré, 2015).

Tableau 8.2

Le nombre de connaissances de divers types représentées dans le modèle graphique de la démarche d'approche-programme

Types de connaissances	Nombre
Connaissances stratégiques	90
Connaissances conceptuelles	81
Connaissances agentielles	31
Connaissances procédurales	24
Connaissances factuelles	7
TOTAL	233

Conclusion

Comme le note Dorais (1992), dans l'esprit de plusieurs, « un programme, c'est d'abord des cours » (p. 6) et la responsabilité d'établir les liens entre les notions abordées dans les cours est souvent laissée entièrement aux étudiants. Dans un tel parcours d'étude en silos, les connaissances acquises risquent de demeurer « inertes » (Roegiers, 2000) et le transfert des apprentissages, limité. Aussi, il faut encourager et aider les étudiants à faire des liens entre les connaissances abordées tout au long de leur cheminement d'études ainsi qu'entre celles qu'ils détiennent déjà et les savoirs codifiés abordés dans le programme, de même qu'entre ceux-ci et les expériences qu'ils vivent en dehors du programme. L'approche-programme offre une avenue pour soutenir les étudiants dans ces efforts et pour favoriser le développement de leurs « habiletés de liaison » (*connecting skills*) (Huber et Hutchings, 2004) au sein de leur processus d'apprentissage.

Pour soutenir la réussite étudiante, les équipes-programmes gagnent donc à s'engager dans une démarche de conception et d'implantation de programmes selon une approche-programme, proposant un processus décisionnel éclairé et concerté s'appuyant sur des connaissances issues des domaines du design et de l'ingénierie pédagogiques (Basque, Contamines et Maina, 2010; Basque *et al.*, 2015; Paquette, 2002a; Prégent, Bernard et

Kozanitis, 2009; Sylvestre et Berthiaume, 2013; Vasseur, 2015). Il s'agit toutefois d'une démarche exigeante qui requiert un engagement actif et continu de la part des intervenants des programmes et la mobilisation partagée d'un ensemble étendu de connaissances procédurales, stratégiques et conceptuelles dans une pratique à laquelle ils n'ont généralement pas été formés. Le guide élaboré grâce à un travail d'explicitation de ces connaissances se veut une ressource mise au service des équipes-programmes afin de leur fournir quelques pistes pour mener une telle démarche dans le but ultime de favoriser la qualité des programmes d'études supérieures.

Références

- Albanese, M.A. *et al.* (2010). Building a competency-based curriculum: The agony and the ecstasy. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), p. 439-454.
- Allen, M. et Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Alexandria: ASTD.
- Baek, E., Cagiltay, K., Boling, E. et Frick, T. (2007). User-centered design and development. Dans M. Spector, D. Merrill et J.J.G. Van Merriënboer (dir.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Erlbaum.
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal / Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), p. 294-311.
- Basque, J. (2015). *Démarche de conception d'un référentiel de compétences pour les programmes d'études en technologie éducative à la TÉLUQ*. Montréal: Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail>>.
- Basque, J. (2017). L'apprentissage de la conception de cours à distance: mentorat de groupe et cartographie des connaissances mobilisées dans les pratiques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.). *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 77-92.
- Basque, J., Contamines, J. et Maina, M. (2010). Approches de design des environnements d'apprentissage. Dans B. Charlier et F. Henri, *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses universitaires de France, p. 109-119.
- Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). *Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire*. Montréal: Université du Québec. Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme/guide-de-lapproche-programme-en-enseignement-superieur>>.

- Basque, J. et al. (2009). *Un modèle de formation intégrant le mentorat, la pratique en milieu de travail, la communauté de praticiens-apprenants en ligne et la co-modélisation des connaissances pour des programmes universitaires à vocation professionnelle: Application à la formation en administration scolaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, n° 103528. Montréal: Centre de recherche LICEF, Télé-Université. Récupéré de <<http://r-libre.teluq.ca/634/>>.
- Basque, J. et al. (2015). *Une typologie des parties prenantes d'un projet d'approche-programme*. Montréal: Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur). Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail>>.
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). Cent notions pour comprendre la pédagogie de l'enseignement supérieur. Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Tome 1: *Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang, p. 323-334.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, p. 347-364.
- Biggs, J. (2004). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Education*, 1, p. 5-22.
- Botturi, L. et al. (2006). Fast prototyping as a communication catalyst for e-learning design. Dans M. Bullen et D.P. Janes (dir.). *Making the Transition to E-learning: Strategies and Issues*. Hershey: Idea Group.
- Brousseau, M. (2011). L'approche-programme par compétences en ergothérapie à l'UQTR. Récupéré de <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=283>.
- Brousseau, M. (2015). *Démarche de conception d'un référentiel de compétences du cursus de formation pour le cursus de formation en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières*. Montréal: Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail>>.
- Caelen, J. (2004). La conception participative d'objets interactifs: principes, méthodes et instrumentalisation. *École d'été « TIC et société » (CNRS)*. Récupéré de <<http://www-clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen>>.
- Cantin, G. et Chené-Williams, A. (1978). L'intégration des apprentissages: du pourquoi au comment. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), p. 375-387.
- Centre d'études et de formation en enseignement supérieur – CEFES (2011). *La mise en œuvre de l'approche programme à l'Université*. Récupéré de <http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/soutenir/approche-programme.html>.
- Centre universitaire de formation en environnement – CUFE (2012). *Formation continue en environnement*. Sherbrooke: Centre universitaire de formation en environnement, Université de Sherbrooke. Récupéré de <<https://www.usherbrooke.ca/environnement/programmes/approche-formation/>>.

- Chauvigné, C. et Coulet, J.C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, p. 15-28.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement – CAPFE (2007). *L'approche-programme. Définition et composantes. Résumé des constats et des défis identifiés lors de la journée thématique*. Québec: Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ApprocheProgramme.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (1991). *L'intégration des savoirs: un enjeu éducatif fondamental*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Côté, D.J., Graillon, A., Waddell, G., Lison, C. et Noel, M.-F. (2006). L'approche d'apprentissage dans un curriculum médical préclinique basé sur l'apprentissage par problèmes. *Pédagogie médicale*, 7, p. 201-212.
- Deschryver, N., Charlier, B. et Furbringer, J. (2011). L'approche par compétences en pratique. *Éducation et formation*, e-296, p. 57-68.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006). Université de Sherbrooke: Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desrosiers, J. (2011). Rapid prototyping reconsidered. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59, p. 135-145.
- Dessureault, D. (2011). L'approche-programme par compétences en psychoéducation à l'UQTR. 10 février. Récupéré de <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=282>.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), p. 37-41.
- Dorais, S. (1992). *Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*. Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA.
- Doré, S. (2013). La gestion d'un projet de révision d'un programme selon l'approche-programme. Dans D. Bédard (dir.). *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: Pédagogies actives en présentiel et à distance. Actes du VII^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Doré, S. (2015). *Démarche de conception d'un référentiel de compétences pour les programmes d'études en génie à l'École de technologie supérieure*. Montréal: Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Récupéré de <<http://pedagogie.quebec.ca/portail>>.
- Forcier, P. (1991). Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, 5(2), p. 22-26.

- Garland, B. et Frenay, M. (dir.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Huber, M.T. et Hutchings, P. (2004). *Integrative learning: Mapping the terrain*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes: le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *RIPES (Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur)*, 25(2). Récupéré de <<https://ripes.revues.org/221>>.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Minuto, B. (2005). Stakeholders in user-centered design. Dans B. Hoffman (dir.). *Encyclopedia of Educational Technology*. Récupéré de <<http://www.etc.edu.cn/eet/eet/articles/userdesign/index.htm>>.
- Monchartre, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Marseille: Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications.
- Moonen, J. (1996). Prototyping as a design method. Dans T. Plomp et D.P. Ely (dir.). *International Encyclopedia of educational Technology*. Cambridge: Pergamon, p. 186-190.
- Paquette, G. (2002a). *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseaux*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, G. (2002b). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, C. et al. (2009). Implantation du programme de doctorat professionnel de premier cycle en pharmacie de l'Université de Montréal. *Pharmactuel*, 42(Supplément 1), p. 6-10.
- PMI (2014). *Guide du corpus de connaissances en management de projet (guide PMBOK)*. (5^e éd.). Newtown Square: Project Management Institute.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Reeves, T.C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), p. 294-309.
- Reggers, T., Khamidoullina, I. et Zeiliger, R. (2003). Une « conception participative » centrée utilisateur. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie: Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck et Larcier, p. 103-112.
- Richey, R.C., Klein, J.D. et Tracey, M.W. (2011). *The instructional Design Knowledge Base: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Savard, L. (1999). Guide d'animation servant à l'encadrement pédagogique des professeurs au moment de l'implantation d'un programme révisé par compétences. Chicoutimi : Collège de Chicoutimi.
- SDP-Collège Montmorency (2010). L'approche-programme. *Inter@ction*. Récupéré de <<http://blogue.sdp-cmontmorency.profweb.ca/?p=304>>.
- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Tome 1 : *Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Tripp, S.D. et Bichelmeyer, B. (1990). Rapid prototyping : An alternative instructional design strategy. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), p. 31-34.
- Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur*. Québec : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Récupéré de <<http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-lareussite-et-la-perserverance-a-leducation-superieure/>>.
- Viola, S. (2012). *Implantation d'une approche-programme en formation initiale des enseignants soutenue par les SPI*. Communication présentée au 80^e congrès de l'ACFAS, Montréal, 7 mai.
- Voorhees, A.B. (2001). Creating and implementing competency-based learning models. *New Directions for Institutional Research*, 110(1), p. 83-95.

9

Le curricula Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur

Jean-Pierre Béchard

RÉSUMÉ¹

Il est indéniable que le mouvement du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) prend de l'ampleur dans nombre d'établissements de l'enseignement supérieur. Mais dans plusieurs pays, l'expertise pédagogique tente de dépasser le niveau individuel pour embrasser des dimensions plus sociales. Certains se réfèrent au *Scholarship of Curriculum practice* (SoCp), cette expertise qui se construit avec les enseignants et les autres parties prenantes durant la conception, l'implantation, l'évaluation et la diffusion des résultats de chaque transformation curriculaire donnée dans une organisation donnée. Ce chapitre propose la conceptualisation d'un modèle qui tient compte à la fois de l'élan du mouvement du SoTL et de celui du SoCp en mettant en valeur les enjeux de confrontation des ancrages épistémiques, de multiplication des médiations sociales et enfin, de politisation des tensions lors de l'implantation locale des réformes.

Si le concept de «*Scholarship of Teaching and Learning*» (SoTL) prend de l'ampleur dans nombre d'établissements de l'enseignement supérieur, cela ne veut pas dire pour autant qu'il s'applique intégralement à toutes les situations. D'une part, il faut reconnaître qu'il est culturellement marqué par les valeurs anglo-américaines. Il suffit de rappeler son émergence et sa mouvance en se référant à la Fondation Carnegie, instigatrice de cette réalité du développement professionnel au supérieur. D'autre part, plusieurs

1. Une version courte et préliminaire de ce texte a fait l'objet d'une communication au colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) en juin 2017 à Grenoble.

enseignants font face, à un moment ou à un autre de leur carrière, au défi de créer ou de transformer en partie ou en totalité un programme de formation, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs. Or, s'il apparaît que l'expertise pédagogique individuelle est toujours nécessaire dans un tel contexte de changement, elle ne semble pas suffisante pour résoudre cette problématique collective. Ainsi, dans plusieurs pays, l'expertise pédagogique dépasse le niveau individuel pour embrasser des dimensions plus sociales. Certains se réfèrent au concept de *Scholarship of Curriculum practice* (SoCp), cette expertise qui se construit avec les enseignants et les autres parties prenantes tout au long des différentes étapes de la conception, de l'implantation, de l'évaluation et de la diffusion des résultats de chaque transformation curriculaire donnée dans une organisation donnée.

Ce chapitre propose donc la conceptualisation d'un modèle qui tient compte à la fois des idées sur le développement pédagogique (SoTL) et le développement curriculaire (SoCp). Les lecteurs pourront ainsi prendre conscience de l'inévitable confrontation des ancrages disciplinaires, de la multiplication des médiations sociales entre parties prenantes et de la politisation des enjeux lors de l'implantation des changements dans des contextes spécifiques, qu'ils soient nationaux, régionaux ou locaux. Le SoCp, voilà une proposition à la fois distincte et complémentaire du SoTL dans le cadre d'une complexification grandissante de l'enseignement supérieur et de ses offres de formation.

La complexification de l'enseignement supérieur et de ses curricula

Les auteurs Knight (2001) et Barnett et Coate (2005) documentent cette idée de la complexité grandissante de l'enseignement supérieur et de ses curricula. Ils prennent acte des différents changements qui marquent avec plus ou moins d'ampleur le paysage institutionnel : la démographie des étudiants et leur mobilité, la compétition entre établissements, le mouvement centré sur l'étudiant et ses apprentissages, l'évolution des connaissances sur ce qu'est apprendre, les technologies éducatives qui offrent de nouvelles occasions, les gouvernements qui exigent une reddition de comptes, les employeurs qui demandent de plus en plus d'habiletés transférables, etc.

Face à ces environnements en effervescence, les établissements d'enseignement supérieur se mobilisent de plus en plus pour offrir des formations diplômantes et qualifiantes portant une signature de qualité. Ils se lancent ainsi dans une panoplie d'innovations pédagogiques qui ciblent en profondeur les apprentissages de leurs étudiants. Or, ces chantiers de réformes interpellent directement les enseignants qui veulent relever ce genre de défi dans leur métier. Depuis 1990, la réponse qui a semblé

la plus probante pour répondre à cette situation de complexification de l'enseignement supérieur est le SoTL, que Felden (2013) encapsule sous cinq principes de base :

- centration sur l'apprentissage des étudiants ;
- ancrage dans un contexte ;
- méthodologie maîtrisée ;
- partenariat avec les étudiants ;
- diffusion des résultats de recherche.

Forts de cette première réponse, certains enseignants tentent de dépasser l'univers de leurs cours et s'engagent, aux côtés de leurs étudiants, dans le développement de parcours curriculaires cohérents où s'enchevêtrent cours, dispositifs pédagogiques, programmes d'études et valeurs éducatives (Schiro, 2012). Mais comment être en mesure, collectivement, de concevoir, d'implanter et d'évaluer des curricula visant un apprentissage durable ? En d'autres termes, comment rendre les parcours plus efficaces et efficaces sur le plan des apprentissages ?

Depuis des décennies, tout le mouvement du processus de planification rationnelle du curriculum cherche à nommer à l'avance les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*), puis de faire marche arrière et de tenter de trouver une cohérence *a posteriori*. Pour éviter de trop simplifier la complexité, Knight (2001) suggère plutôt de travailler sur le processus de décision avec les enseignants et de faire émerger par le truchement de la parole, de rencontres et de conditions organisationnelles appropriées, des résultats centrés sur ce que font les enseignants et non sur ce qu'ils devraient ou voudraient faire. On est dans le concret et non dans l'abstraction. Or, pour créer un curriculum cohérent, il faut mettre au centre la communauté qui tente de s'entendre sur la manière de faire vivre le contenu aux étudiants (le contenu n'étant pas un problème pour les experts). Il faut donc élargir le concept de SoTL pour obtenir une plus grande influence stratégique dans différents contextes disciplinaires et organisationnels. On aurait ainsi des curricula contextualisés et non standardisés.

En quoi cette idée du SoTL se distingue-t-elle de celle du SoCp ? Alors que cette première met l'accent sur l'étudiant, le design de cours et l'engagement dans les études, la seconde est distincte et complémentaire par son approche stratégique et systématique du renouveau curriculaire où plusieurs niveaux d'enjeux d'efficacité et d'efficience sont confrontés (Hubball *et al.*, 2013).

Selon ces derniers auteurs, l'efficacité curriculaire se doit de cibler les objectifs suivants :

- veiller à ce que les expériences d'apprentissage innovantes soient cohérentes et ciblent l'intégration ;
- démontrer l'atteinte de résultats d'apprentissage de haut niveau cognitif ;
- vérifier l'influence des programmes et la qualité des diplômés perçue par la société ;
- s'assurer de la satisfaction des parties prenantes ;
- promouvoir la qualité du leadership curriculaire et du support au développement professionnel des enseignants.

Du côté de l'efficacité curriculaire, les éléments suivants sont à considérer :

- assurer l'alignement stratégique des expériences pédagogiques avec les résultats d'apprentissage ;
- maximiser l'utilisation des ressources pour améliorer les apprentissages des étudiants ;
- coordonner de façon optimale les enseignants ;
- mobiliser stratégiquement les technologies éducatives ;
- rechercher la durabilité du curriculum (attirer et retenir les étudiants de qualité tout en réduisant le décrochage scolaire).

Pour assurer un enrichissement du SoTL dans un contexte de complexification grandissante de l'enseignement supérieur et conséquemment, de ses curricula, nous proposons le concept de SoCp. À partir du cadre théorique de Hubball *et al.* (2013), nous développons un triple argumentaire qui prend en compte la confrontation des ancrages épistémiques, la multiplication des médiations sociales et la politisation des tensions lors d'une implantation locale.

La confrontation des ancrages épistémiques

En enseignement supérieur, les disciplines et les domaines de recherche sont au cœur de l'identité des enseignants-chercheurs. Or, il est bien connu que les enseignants ne réagissent pas de la même manière face à la connaissance, selon qu'ils viennent de disciplines plus ou moins structurées cognitivement et socialement (Becher et Trowler, 2001). Autrement dit, ils sont épistémologiquement marqués par la façon de construire,

d'évaluer et de diffuser leurs connaissances. Alors, comment peuvent-ils s'entendre sur les contenus des réformes de programmes et sur le choix des approches pédagogiques ?

Ce que la littérature scientifique suggère à ce propos est de reconnaître la différence épistémique au lieu de la gommer, en pensant que tout le monde a les mêmes clés de compréhension. À titre d'exemple, Fraser et Bosanquet (2006) ont interviewé 25 enseignants de toutes disciplines d'une université australienne à propos de leurs conceptions d'un curriculum. Il en est ressorti quatre catégories mentales de ce qu'est un curriculum en enseignement supérieur : un contenu d'une unité ; un programme d'études ; une expérience d'apprentissage des étudiants ; un processus dynamique et interactif entre parties prenantes. Cette recherche montre bien qu'il est plus intéressant et réaliste de prendre acte des différences entre les enseignants que de s'imaginer que tout le monde partage les mêmes visions.

De son côté, Hordern (2016) s'interroge sur la manière dont la connaissance est insérée dans le curriculum. En quoi consiste le processus de traduction des connaissances savantes vers le curriculum, sorte de transposition didactique à l'échelle d'un programme ? À partir des travaux du sociologue Bernstein (1999), qui a travaillé sur les communautés scientifiques et sur leurs façons de construire et de valider des savoirs, l'auteur propose trois manières de recontextualiser les connaissances. À l'évidence, les résultats diffèrent selon les communautés, qu'elles proviennent de disciplines pures (physique par exemple), de professions ou d'occupations codifiées et structurées (génie et médecine par exemple) ou encore, de métiers peu codifiés et très segmentés (comme le management). Ainsi, le processus de transposition curriculaire varie en fonction du groupe de disciplines et de leurs épistémologies. Plus la structuration cognitive et sociale du groupe de référence est faible, plus il y a contestation et débat sur ce qu'il faut insérer ou retirer du curriculum.

Dans une autre recherche australienne, Roberts (2015) se demande comment les enseignants d'une université de recherche perçoivent-ils les influences qui affectent les décisions de changer leur curriculum au 1^{er} cycle ? Les résultats qualitatifs obtenus auprès de 20 enseignants-chercheurs en physique, en droit, en arts et en environnement ont permis de mettre au jour cinq orientations distinctes du curriculum : une orientation centrée sur la discipline ; une orientation centrée sur une carrière de 2^e cycle ou professionnelle ; une orientation centrée sur la pertinence personnelle ; une orientation centrée sur la pertinence sociale et les réformes ; une orientation centrée sur le système de design du curriculum. Par contre, les éléments associés au contexte institutionnel semblent moins prépondérants : l'employabilité des diplômés et le développement des habiletés, le développement des relations entre enseignement et recherche, le changement de conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, l'utilisation des TI

et les nouvelles façons de distribuer les cours. Encore une fois, l'ancrage épistémique est dominant et structurant, laissant loin derrière des facteurs non pédagogiques qui pourtant, affectent les curricula.

Finalement, lors d'une recherche qualitative auprès de nombreux enseignants d'universités britanniques, Barnett et Coate (2005) modélisent le curriculum en enseignement supérieur autour de trois types de connaissances : les connaissances issues de la théorie (*knowing*), les connaissances issues de la pratique (*acting*) et les connaissances issues de soi (*being*). Le changement curriculaire est donc décodé à partir d'un croisement pondéré de ces différentes connaissances pour déboucher sur des postures épistémologiques distinctes. Ainsi, les sciences et technologies, les arts et humanités et les champs professionnels mettent différemment l'accent sur les types de connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et valorisent distinctement certains croisements plus que d'autres. Cette recherche ainsi que toutes les autres précédemment citées, vont dans le même sens : pour développer une SoCp, il devient impératif de tenir compte des différences épistémiques en échangeant et en confrontant les points de vue. Ne pas en tenir compte représente un déni de réalité, réalité qu'il faudra de toute façon affronter à un moment ou un autre dans la démarche de renouveau des curricula.

La multiplication des médiations sociales

Au cœur du développement d'un curriculum se tisse une foule d'interactions humaines sans lesquelles toute réforme est impossible (Cros, 2007). Que ce soit les enseignants, les étudiants, les administrateurs, les conseillers pédagogiques, les employeurs, ou les institutions de régulation régionales, nationales et internationales, chacune de ces parties prenantes peut prendre position dans cette aventure du changement curriculaire. Pour que le SoCp se développe, les enseignants se doivent de maîtriser ces différents espaces de collaboration et d'en tirer le meilleur profit possible.

Burrell *et al.* (2015) ont tenté de mesurer chez les enseignants les effets de cette façon de travailler en équipes, tant les effets sur soi que sur les autres. Partant du constat qu'en pédagogie universitaire, il y a très peu d'habitude de collaboration, les chercheurs se sont penchés sur cinq équipes qui ont produit du matériel pédagogique pour une partie ou un programme complet aux fins d'un apprentissage en ligne. Mentionnons que pour ces chercheurs, l'approche en équipe signifie que plus de deux personnes avec différentes expertises travaillent ensemble pour produire un travail collectif. À partir d'entretiens qualitatifs auprès de cinq équipes australiennes en philosophie, en langues et en histoire, ils en arrivent à identifier les thèmes suivants : les bienfaits du travail en équipe (on apprend

plus et on réalise différemment, 45 %); l'importance de la gestion de projets dans le cadre du design en équipe (28 %); la quantité de temps consacré aux tâches et le niveau d'engagement des participants (22 %). De façon plus détaillée, ils constatent que :

- plus les équipes sont diversifiées, mieux elles se portent;
- un équilibre entre deux approches de gestion (du haut vers le bas et du bas vers le haut) est optimal;
- il est important d'avoir un leader fort;
- l'ensemble des parties prenantes doit adhérer au projet;
- les attentes doivent être claires;
- la communication doit être bien établie,
- une approche par gestion de projet doit être déployée;
- les rôles et les responsabilités doivent être explicités;
- des ressources et du temps doivent être attribués.

Comment comprendre les activités des enseignants en contexte de design de nouveaux programmes? Voilà ce que Louvel (2013) tente de cerner dans le cadre d'une recherche qualitative (entrevues et analyse documentaire) auprès de 35 enseignants impliqués dans la création de 20 nouveaux programmes de maîtrise (*masters*) spécialisés en nanotechnologies (créés entre 2002 et 2010) sur trois campus universitaires en France. Leur hypothèse est qu'entre la passivité et l'engagement, il y a plusieurs postures que les enseignants empruntent dans leurs démarches de création d'un programme d'études. Ces postures s'expliqueraient par un comportement de *bricolage*.

Pour expliquer le niveau plus ou moins réactif des enseignants face aux contraintes organisationnelles, plusieurs réponses des enseignants sont possibles. Mais on ne sait pas toujours comment ils font pour s'engager et en quoi consistent leurs comportements stratégiques. Pour expliquer le comportement collectif des enseignants en situation de changement curriculaire, le *bricolage*, concept cher à Levi-Strauss (1966) et devenu populaire par la suite dans les théories des organisations, semble tout à fait approprié. On parle de répertoire de ressources dans un premier temps et de combinatoire et d'assemblage de ces mêmes ressources dans un deuxième temps. Ce bricolage s'apparente à une activité créative proche de l'entrepreneuriat et diffère de l'archétype de l'ingénieur où tout doit être planifié. En partant de ce concept, Louvel (2013) regroupe les 20 programmes de son étude en 3 catégories :

- quatre programmes: le bricolage est vécu comme une activité de construction d'un produit spécialisé; un réseau international a permis de contourner les contraintes organisationnelles et de se plier aussi à certaines autres. On observe une préférence pour des stratégies de manipulation;
- six programmes: le bricolage est associé à un amalgame de programmes existants. Les enseignants grappillent des cours isolés ici et là sur plusieurs campus ou dans plusieurs départements de la même organisation; on observe une préférence pour des stratégies de compromis;
- dix programmes: le bricolage s'apparente à l'ajout à la marge de nouveaux modules à des programmes existants; on observe un mélange de stratégies de compromis et d'évitement (renommer des anciens cours avec de nouvelles appellations).

Ainsi le changement curriculaire peut être compris comme une activité de bricolage de la part des enseignants, où les notions de « répertoire » et de « réseau de répertoire » sont bel et bien apparues (les cours) et où la variété de comportements des enseignants s'explique par l'identification du répertoire de ressources et de la combinatoire qu'y s'en suit.

Penchons-nous à présent du côté des étudiants, que les responsables des réformes de curriculum sondent parfois en tant que parties prenantes. S'ils sont souvent interpellés dans les travaux à titre de diplômés récents d'un programme, les étudiants actuels, ceux-là mêmes qui vivent le curriculum, sont plus rarement impliqués dans les recherches. Un survol de la littérature sur ce sujet met au jour trois étapes dans lesquelles les étudiants peuvent s'engager: lors du processus de décision menant au redesign du curriculum; lors de l'élaboration des buts et principes d'un curriculum à partir de débats sur les thèmes, les aspirations et les exigences professionnelles; lors de la définition d'éléments clés de contenus et de structure du programme. En ce sens, la recherche de Bovill *et al.* (2011) est exemplaire, car elle tente de mobiliser les étudiants dans le codesign de leur 1^{re} année d'études avec l'aide des enseignants et des étudiants de 2^e année. Les résultats de cette recherche révèlent un plus grand engagement et un plus grand sentiment de contrôle des étudiants sur leurs études, une expérience d'apprentissage rehaussée, une meilleure persévérance scolaire, un dialogue continu entre tuteurs et étudiants et enfin, une rétroaction régulière sur leurs apprentissages. Même si plusieurs variations sont possibles en fonction de la matière, des cohortes et du niveau de confiance des étudiants et des tuteurs, il semblerait finalement qu'un engagement précoce dans le programme a un effet sur la satisfaction, le succès et la persistance des étudiants et qu'un sentiment de contrôle sur leur processus d'apprentissage se développe ainsi plus rapidement.

De leur côté, les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur occupent une place de plus en plus stratégique quand vient le temps d'accompagner un groupe d'enseignants dans la révision de leur curriculum. Dans une recherche qualitative portant sur 22 conseillers irlandais et anglais expérimentés, O'Neill (2010) s'interroge sur les approches que ces professionnels endossent au début du processus de révision d'un programme ainsi que sur les facteurs qui influencent leurs pratiques. Les résultats mettent l'accent sur la nécessité d'une posture dialogique en écoutant et questionnant les enseignants sur les facteurs qu'ils prennent en compte pour démarrer la révision d'un programme. Ces facteurs concernent leur sensibilité aux raisons de changer, l'origine des disciplines de ceux qui veulent changer, l'énergie nécessaire pour changer, la stratégie organisationnelle et le temps pour le changement. Les conseillers pédagogiques les plus expérimentés optent pour une approche flexible en démarrant le processus d'accompagnement soit par la définition des nouveaux objectifs d'apprentissage, soit par l'élaboration du profil de sortie de l'étudiant gradué, ou soit encore par une discussion plus générale sur la philosophie éducative du programme.

Concernant les employeurs, comment sont-ils mobilisés dans le développement curriculaire? Leisyte *et al.* (2013) ont tenté d'en savoir plus en analysant la contribution des employeurs dans le dossier de l'implantation de nouvelles normes européennes en matière d'assurance de la qualité et de l'amélioration des programmes. Leur échantillon comprend 28 établissements d'enseignement supérieur de 7 pays européens. À partir d'entrevues et d'une analyse documentaire, ils se sont demandé s'il y avait des différences nationales concernant les trois critères suivants: le pouvoir des employeurs de faire partie de la gouvernance du système d'enseignement supérieur, la légitimité de leurs apports dans les établissements et l'urgence de répondre aux besoins de ce groupe d'intérêt. Les résultats sont les suivants: les établissements des sept pays ont des approches plus diversifiées quand il est question de la place des employeurs dans le curriculum. Malgré les standards européens qui invitent à un engagement fort à tous les niveaux organisationnels, les établissements de la Slovaquie, la République tchèque et du Portugal considèrent les employeurs comme des partenaires latents (présence d'un seul des trois critères), ceux des Pays-Bas, de la Pologne et du Royaume-Uni, comme des partenaires attendus (présence de deux des trois critères) et ceux de la Lettonie, comme des partenaires définitifs (présence des trois critères). Des variations apparaissent aussi dans le caractère appliqué de certaines disciplines et font en sorte que les employeurs sont plus près de certains établissements d'enseignement à vocation professionnelle.

Bref, ces quelques exemples de recherche laissent à penser qu'à côté des parties prenantes traditionnelles telles les enseignants et les étudiants, plusieurs partenaires sont invités à participer au changement curriculaire des établissements d'enseignement supérieur, ce qui exige des enseignants de hausser leur niveau de collaboration et de travailler au consensus des idées (Bédard et Béchar, 2009; Blackmore et Kandiko, 2012; Wolf, 2007). Tout un défi de médiation sociale en perspective, d'autant plus que le paysage de l'enseignement supérieur s'internationalise rapidement, avec plusieurs nouvelles parties prenantes nationales, nord-américaines, européennes et mondiales qui veulent imposer leur ligne d'action (Elliott *et al.*, 2011).

La politisation des tensions lors de l'implantation locale

Bien qu'il importe de s'entourer de personnes motivées et compétentes pour accompagner un projet de réforme, autant la pratique que la recherche s'entendent pour dire que l'implantation d'une réforme est un test de réalité extrême qui demande une très grande vigilance et un degré de flexibilité de la part des administrateurs et des enseignants. Les quelques exemples suivants, tirés de la littérature sur le processus curriculaire dans différentes disciplines et différentes organisations, mettent de l'avant les exigences contraignantes et les leçons apprises.

La première recherche relate une réforme majeure dans une faculté de théologie en Ohio. Guidés par la méthodologie de la théorie ancrée, Oliver et Hyun (2011) ont mené dix entretiens avec des équipes d'administrateurs et d'enseignants qui ont fait partie pendant quatre années d'une vaste réforme au 1^{er} cycle. Les résultats mettent au jour cinq points qui font que cette réforme a été un succès :

- vision partagée du changement curriculaire ;
- responsabilités partagées (gouvernance partagée et participation étendue) ;
- collaboration entre les parties prenantes concernées ;
- défis culturels à tous les niveaux de l'organisation ;
- sens de la communauté et connexions.

Cette première recherche s'inscrit dans la foulée de celles que l'on retrouve dans la littérature scientifique quand il est question d'implantation des réformes : focus sur la communauté et la coopération, focus sur le processus holistique, perspective multidisciplinaire.

Deux autres exemples nous viennent des sciences de la gestion. Tout d'abord, Lyons (2012) met à plat tout le processus de la réforme au Haas School of Business de l'Université Berkeley, en Californie. Dans un premier

temps, les réformateurs entreprennent une démarche de questionnement explicite sur la culture de l'établissement. Ils enchaînent par la suite en dégageant une série de dix compétences que l'on s'attendrait à retrouver chez les futurs diplômés. Cette étape est le fruit d'un consensus obtenu chez les enseignants après plusieurs séances de débats et rencontres avec les recruteurs. La démarche a finalement convergé vers l'identification de plusieurs capacités souhaitées chez un leader innovant. Par la suite, le design de 12 cours obligatoires (incluant le bricolage de cours existants) et la réorganisation des cours au choix ont ouvert la voie au réaménagement du curriculum dans son ensemble.

Malgré la qualité des innovations curriculaires, plusieurs réformes ne parviennent pas à s'implanter à cause de facteurs structurels et politiques qui animent les milieux organisationnels. Pour comprendre cette dynamique, Thompson et Purdy (2009) se sont engagés dans une étude de cas longitudinale sur le développement des innovations dans une jeune et petite école de gestion de l'Ouest américain. Ils ont choisi de procéder à une analyse fouillée de la phase de l'implantation d'un nouveau cours synthèse (un sous forme de stage et un autre sous forme de cours intégrateur en fin de programme) entre 1996 et 2002. Les résultats explicitent le changement survenu dans l'établissement, passant d'une culture de collaboration, holistique et centrée sur l'étudiant (la structure profonde d'origine) à une culture disciplinaire, individualiste et centrée sur l'école de gestion. Mentionnons que les effectifs enseignants avaient augmenté considérablement à la suite d'une croissance importante du nombre d'étudiants. Les résultats laissent supposer que plus l'hétérogénéité des enseignants est grande, plus les conflits peuvent augmenter et moins il y a congruence entre la structure profonde de l'organisation et l'innovation.

De leurs côtés, les chercheurs Hubball et Burt (2004) documentent une approche intégrée pour développer un curriculum centré sur l'étudiant dans le cadre d'une réforme de programme en pharmacie de l'Université de la Colombie-Britannique, au Canada. Le souci principal est de transformer leur curriculum autour de communautés d'apprentissage, en se souciant d'intégration des contenus, de pédagogies diversifiées et de résultats d'apprentissage clairs. Cette étude de cas explicite les stratégies mobilisées pour mieux comprendre le curriculum (modèle en spirale de la complexité) aux différentes phases de son développement. Un travail collectif de réflexivité a permis d'identifier quelques leçons utiles et transférables à d'autres réformes curriculaires. En voici la liste :

- nécessité d'un leadership fort ;
- dégagement de temps et de ressources pour le comité leader ;
- représentativité du comité ;

- appel à une expertise extérieure ;
- ouverture vers des pédagogies actives ;
- intégration autant dans l'étape de la conception que dans celle de l'implantation ;
- rapport continu pour mieux communiquer avec toutes les parties prenantes ;
- recherche d'enseignants volontaires pour planter des habiletés transversales dans certains cours ;
- conduite d'une recherche-action et diffusion des résultats ;
- endurance...

Ces quelques exemples de facultés professionnelles montrent qu'il faut apporter un soin minutieux à l'implantation de tout projet de design et que ce travail d'ajustements mutuels, de négociation, de traduction, confirme l'importance d'enrichir le SoTL par une expertise curriculaire (SoCp) qui tienne compte à la fois de la confrontation des ancrages épistémiques, de la multiplication des médiations sociales et finalement, de la politisation des tensions lors de l'implantation locale.

Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur

Tout au long de ce chapitre, nous avançons l'idée qu'il faut tenir compte d'une nouvelle forme d'expertise à la fois inclusive et distincte du SoTL que nous nommons *expertise curriculaire* (SoCp).

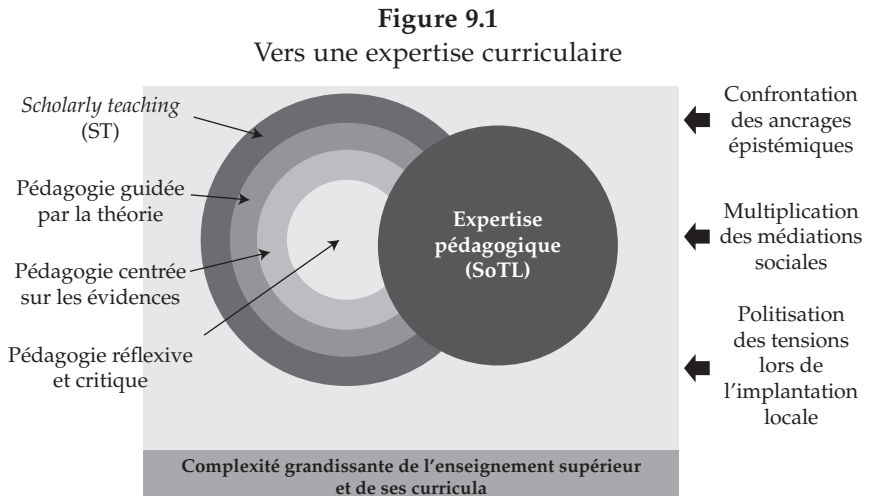
Pour faire valoir notre thèse, il faut tout d'abord revenir aux différences conceptuelles entre les termes *scholarly teaching* (ST) et *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Sur ce point bien précis, Potter et Kustra (2011) font un excellent travail de débroussaillage. Tout d'abord, le *scholarly teaching* (ST) est ancré dans la réflexion critique de l'enseignement. Puis, il est question des efforts des enseignants pour s'appuyer sur des évidences issues de la recherche. Comme le but ultime est d'optimiser l'apprentissage des étudiants par un enseignement efficace et intentionnel, se servir de la théorie comme d'un repère a inévitablement un effet sur l'identité de l'enseignant, et sur la façon de vivre le métier de pédagogue.

Ce qui différencie le SoTL du concept de ST est :

- l'étude systématique par l'utilisation de critères établis et valides de l'expertise de recherche ;
- le partage public des résultats pour accéder à la critique ;

- la centration sur l’enseignement et l’apprentissage en enseignement supérieur ;
- une meilleure compréhension de l’enseignement (croyances, comportements, attitudes et valeurs) pour améliorer l’apprentissage.

En partant de cette modélisation de Potter et Kustra (2011), qui se retrouve au cœur de la figure 9.1, nous proposons d’y insérer un nouveau concept, celui-là relié à l’expertise curriculaire. Selon nous, la complexification grandissante de l’enseignement supérieur, et conséquemment de ses curricula, débouche sur une confrontation accrue des ancrages épistémiques, sur une multiplication des médiations sociales à tous les niveaux pédagogique, organisationnel et institutionnel et sur une politisation des tensions lors de l’implantation locale des réformes curriculaires.



Source : Adaptée de Potter et Kustra, 2011.

Ainsi, le SoCp représente un cadre plus inclusif et plus riche pour baliser le développement pédagogique et curriculaire des enseignements au supérieur :

- le SoCp tient compte à la fois des innovations pédagogiques et curriculaires. Si un enseignant vit un cours à la fois, l’étudiant de son côté, expérimente un parcours complet de formation, un curriculum qui doit faire l’objet d’un effort constant de cohérence. Les travaux de synthèse interprétative critique de Bécharad (2016) sur les défis de l’enseignement de la gestion en sont un bel exemple ;

- le SoCp oblige les enseignants et les autres parties prenantes à développer davantage leurs habiletés organisationnelles telles que travailler en équipe pédagogique interdisciplinaire, expliciter leurs positions pédagogiques aux autres membres, influencer les parties prenantes en identifiant leurs intérêts et leurs enjeux respectifs, en dénouant les impasses, en désamorçant les conflits et en prenant dans certains cas le leadership formel ou informel;
- au cours des prochaines années, deux grands enjeux risquent de transformer les curricula: l'internationalisation des formations (Welikala, 2011) et le développement durable au supérieur (Association for the advancement of sustainability in Higher Education [AASHE], 2010). Ces grandes tendances sociétales vont forcément façonner les projets de réformes pédagogiques de petite ou de grande ampleur. Dans de tels contextes en mouvance, le développement de l'expertise curriculaire nous semble être une réponse qui va dans ce sens, tout en reconnaissant son caractère exigeant pour toutes les parties prenantes;
- les travaux de Blackmore et Kandiko (2012) peuvent aussi enrichir notre proposition face aux défis que nous avons soulevés dans ce chapitre. Au lieu de concevoir l'université comme une entreprise qui répond aux besoins des marchés ou au contraire, comme une tour d'ivoire qui ne carbure qu'aux intentions des enseignants, ces chercheurs développent l'idée d'une organisation en réseau dans laquelle les communautés de toutes sortes négocient les changements, se les approprient et contribuent à optimiser l'apprentissage des étudiants. Cette forme organisationnelle sied bien aux défis de rénovation de l'enseignement supérieur et de ses curricula et est au cœur même de la SoCp comme le souligne cet extrait:

L'expertise curriculaire est une approche centrée sur la conception, l'implantation et l'évaluation qui se reconnaît dans les pratiques habituelles de la recherche disciplinaire [...] Elle équipe les enseignants pour mieux comprendre l'expérience d'apprentissage selon le point de vue de l'étudiant qui le vit et à mieux l'aligner avec les données tirées de leurs propres contributions au curriculum. Le développement de ces capacités peut avoir un impact significatif et pratique sur l'apprentissage des étudiants et pourrait permettre, si l'accent est mis sur une plus grande cohérence du curriculum, d'identifier et de réduire l'impact négatif de certaines révisions antérieures de modules individuels. Cette expertise peut aussi permettre aux étudiants de profiter de bonnes occasions pour intégrer leurs apprentissages issus de plusieurs modules différents (Blackmore et Kandiko, 2012, p. 30, traduction libre);

- les derniers travaux de recherche concernant les conseillers pédagogiques en enseignement supérieur vont aussi dans ce sens en explicitant comment ces accompagnateurs se positionnent de plus en plus comme des experts du processus de développement curriculaire (Baume et Popovic, 2016). Les enseignants peuvent compter sur ces professionnels chevronnés pour les appuyer tout au long des chemins de traverse au cœur des changements pédagogiques et curriculaires de chaque organisation.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons soutenu l'idée que le *Scholarship of Curriculum practice* représente une expertise pédagogique enrichie, qui s'appuie non seulement sur le SoTL, mais en élargit les contours en considérant les changements curriculaires comme des pratiques sociales où tous les acteurs sont parties prenantes et s'engagent à rechercher la cohérence des parcours de formation dans le but d'améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants. Nous concluons notre propos en complétant les travaux de Gayle *et al.* (2013), qui suggèrent trois stades dans le développement de l'expertise pédagogique des enseignants: le premier stade concerne l'engagement et la motivation de l'enseignant dans l'apprentissage sur ses propres enseignements; le deuxième stade se rattache à la performance et au fait de se documenter sur les recherches pédagogiques dans son domaine et ailleurs; le troisième stade fait référence à une construction identitaire tournée vers l'apprentissage des étudiants. On peut affirmer que ce présent chapitre lance l'idée d'un quatrième stade, soit le développement de l'*expertise curriculaire*. Cette expertise inviterait donc les enseignants engagés dans de grands changements de programmes d'études à tenir compte à la fois de la confrontation des ancrages disciplinaires, de la multiplication des médiations sociales et enfin, de la politisation des enjeux lors de l'implantation des réformes. Tout un chantier en perspective pour tous ceux et celles qui ont à cœur la réussite de leurs étudiants!

Références

- Association for the advancement of sustainability in Higher Education – AASHE (2010). *Sustainability Curriculum in Higher Education. A Call to Action*. Rapport. AASHE.
- Barnett, R. et Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Baume, D. et Popovic C. (dir.) (2016). *Advancing Practice in Academic Development*. New York: Routledge.

- Béchar, J.-P. (2016). *Penser la formation en gestion. Repères pour l'enseignement supérieur*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Becher, T. et Trowler P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (2^e éd). Londres: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 157-173.
- Blackmore, P. et Kandiko, C.B. (2012). *Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities*. Londres: Research Into Higher Education – SRHE et Routledge.
- Bovill, C., Bully, C.J. et Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), p. 197-209.
- Burrell, A.R. et al. (2015). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, 20(8), p. 753-766.
- Cros, F. (dir.) (2007). *L'agir innovatif*. Bruxelles: De Boeck.
- Elliott, I. et al. (dir.) (2011). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Felden, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), p. 121-125.
- Fraser, S.P. et Bosanquet, A.M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), p. 269-284.
- Gayle, B.M. et al. (2013). Faculty learning processes: A model for moving from scholarly teaching to the SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), p. 81-93.
- Hordern, J. (2016). On the making and faking of knowledge value in higher education curriculum. *Teaching in Higher Education*, 21(4), p. 367-380.
- Hubball, H. et Burt, H. (2004). An integrated approach to developing and implementing learning-centered curricula. *International Journal for Academic Development*, 9(1), p. 51-65.
- Hubball, H., Pearson, M.L. et Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts. Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), p. 41-57.
- Knight, P.T. (2001). Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3), p. 369-381.
- Leisyte, L. et al. (2013). Stakeholders and quality assurance in higher education. Communication présentée à la 26^e conférence annuelle du Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Lausanne, 9 septembre.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *Higher Education*, 66, p. 669-691.

- Lyons, R.K. (2012). Curriculum reform: Getting more macro, and more micro. *Journal of Management Development*, 31(4), p. 412-423.
- Oliver, S.L. et Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2. Récupéré de <<http://www.aabri.com/jcse.htm/>>.
- O'Neill, G. (2010). Initiating curriculum revision: Exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development*, 15(1), p. 61-71.
- Potter, M.K. et Kustra, E.D.H. (2011). The relationship between scholarly teaching et SoTL: Models, distinctions and clarifications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), article 23.
- Roberts, P. (2015). Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 20(5), p. 542-555.
- Schiro, M.S. (2012). *Curriculum Theory* (2^e éd). Thousand Oaks: Sage.
- Thompson, T.A. et Purdy, J.M. (2009). When a good idea isn't enough: Curricular innovation as a political process. *Academy of Management Learning and Education*, 8(2), p. 188-207.
- Welikala, T. (2011). *Rethinking International Higher Education Curriculum: Mapping the Research Landscape*. Teaching and Learning Position Paper, août, Universitas 21.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education. A faculty-driven, data-informed and educational developer supported approach. Dans P. Wolf et J.C. Hugues (dir.). Curriculum development in higher education. Faculty driven processes and practices. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), p. 15-20.

10

Le management

La part essentielle de management dans le développement des programmes d'études innovants en enseignement supérieur

Patrick Pelletier¹

RÉSUMÉ²

Ce chapitre décrit la part de management essentielle à tout programme d'études innovant en enseignement supérieur. Il s'appuie sur le domaine de la théorie des organisations et des écrits en leadership, en gouvernance et en gestion du changement. Dans le respect de la collégialité, de la liberté académique et des conventions épistémiques et disciplinaires des enseignants, les gestionnaires sont appelés à exercer différentes actions pour soutenir les processus d'innovation pédagogique et curriculaire. Deux niveaux d'intervention sont identifiés afin de guider leur contribution à ces processus : la légitimation des programmes d'études auprès des institutions et la gestion du changement culturel dans l'organisation.

Le monde déteste le changement, c'est pourtant la seule chose qui lui a permis de progresser.

Charles F. KETTERING, inventeur américain

1. L'auteur tient à exprimer ses sincères remerciements à Louise Bertrand, professeure et ancienne Directrice générale de l'Université TÉLUQ, Jean-Pierre Béchar, professeur titulaire honoraire à HEC Montréal, et Alain Huot, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dont les propos constructifs ont permis d'améliorer ce texte.
2. Une version courte et préliminaire de ce texte a fait l'objet d'une communication au colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) en juin 2017 à Grenoble (France).

Quelles actions les gestionnaires des établissements d'enseignement supérieur doivent-ils privilégier pour assurer le développement de programmes d'études innovants? Comment peuvent-ils mettre en œuvre ces actions dans des organisations qui, non sans paradoxes, sont des lieux de créativité, mais sont réputées pour être difficiles à changer? En fait, que peuvent-ils faire pour mobiliser des enseignants qui, le plus souvent, participent de façon non intentionnelle à la perpétuation des approches traditionnelles en enseignement? Ces questions ont guidé la rédaction de ce chapitre qui se veut à la fois théorique et prescriptif.

Il s'appuie d'une part sur le domaine de la théorie des organisations professionnelles (Cohen et March, 1974; Denis, Langley et Rouleau, 2007; Gioia, Thomas, Clark et Chittipeddi, 1994; Mintzberg, 2004) et fortement institutionnalisées (Dimaggio et Powell, 1991; Meyer et Rowan, 2006). L'objectif est de mieux comprendre les facteurs institutionnels et organisationnels facilitant le changement dans les établissements d'enseignement supérieur. D'autre part, ce chapitre se nourrit des écrits en leadership, en gouvernance et en gestion du changement (Austin et Jones, 2016; Bolden, Petrov et Gosling, 2008; Bryman, 2007; Buller, 2015; Jones, Lefoe, Harvey et Ryland, 2012; Manning, 2013; Marshall, 2016; McCaffery, 2010). L'intérêt de ces apports est de reconnaître les contextes managériaux favorables à l'innovation dans les programmes d'études en enseignement supérieur.

De nature pédagogique et curriculaire, l'innovation se situe tant au niveau des activités d'enseignement et d'apprentissage d'un cours qu'au niveau du développement d'un programme d'études, de sa conception à son évaluation par différentes parties prenantes. Comme le soutiennent Béchard et Brasseur (2012), nous concevons qu'un programme innovant vise la construction des compétences, la diversité des méthodes et moyens pédagogiques, le transfert des connaissances, la résolution de problèmes complexes et la réussite des étudiants.

Deux niveaux d'intervention sont identifiés dans ce chapitre afin de guider la contribution des gestionnaires au développement de programmes d'études innovants: la légitimation de ces programmes auprès des institutions et la gestion du changement culturel dans l'organisation. Ces interventions s'accompagnent de différentes stratégies et actions qui, doit-on le souligner, ne relèvent pas de la logique de l'entreprise, mais bien du fait que toute organisation, comme toute innovation, est construite par une part essentielle de management. Qu'il soit recteur, vice-recteur, vice-recteur adjoint, secrétaire général, doyen, vice-doyen, directeur général, commissaire aux études, secrétaire de faculté, directeur de département ou, plus particulièrement, directeur de programme, le gestionnaire est appelé à assumer cette part de management par l'entremise de différentes actions décrites dans ce chapitre.

Premier niveau d'intervention: la légitimation des programmes d'études auprès des institutions

*Rien n'est possible sans les hommes,
rien n'est durable sans les institutions.*

Jean MONNET, homme politique et économiste français

Le domaine de la théorie des organisations nous apprend que les établissements d'enseignement supérieur évoluent dans des environnements fortement institutionnalisés (Meyer et Rowan, 2006). Imbriqués dans des réseaux organisationnels imprégnés de valeurs, de normes, de règles et de croyances qui définissent le monde et « ce qu'il devrait être » (DiMaggio et Powell, 1991), ces organisations sont déterminées dans une large mesure par des pressions qui leur sont externes, une réalité qui les amène à adopter *de facto* les pratiques, voire les manières de faire, les plus légitimées au sein de leur environnement. Qu'elles soient de type réglementaire (lois et règlement), normatif (normes et valeurs) ou cognitif (représentations symboliques) (Scott, 2001), différentes institutions sont constitutives de cet environnement. Le tableau 10.1 présente les principales caractéristiques des institutions ayant une influence déterminante sur les manières dont les programmes d'études se développent en contexte d'enseignement supérieur.

Tableau 10.1
Les institutions réglementaires, normatives et cognitives
en enseignement supérieur

Institution	Caractéristiques	Exemples
Réglementaire	<ul style="list-style-type: none"> Lois et règlements soutenus par un système coercitif centralisé qui assure leur respect 	<ul style="list-style-type: none"> États Ministère de l'Enseignement supérieur Politiques nationales
Normative	<ul style="list-style-type: none"> Normes et valeurs à atteindre et devant être respectées 	<ul style="list-style-type: none"> Associations professionnelles Organismes d'accréditation, organismes d'agrément, agences d'assurance-qualité Organisations supraétatiques
Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> Représentations symboliques tenues pour acquises 	<ul style="list-style-type: none"> Démocratisation de l'enseignement supérieur Internationalisation de l'enseignement supérieur

D'un contexte national à l'autre, le pouvoir des institutions sur les établissements d'enseignement supérieur est fonction principalement des rôles qu'exercent les États, les modes de gouvernance et les politiques en matière d'enseignement supérieur (Maassen, Moen et Stensaker, 2011). À titre d'illustration, Buisson-Fenet et Draelants (2010) montrent dans un article sur « l'ouverture sociale » des grandes écoles françaises que, perçue à l'origine comme une déviance organisationnelle, cette ouverture a été appréhendée au cours des dernières années comme une condition nécessaire « au maintien de la légitimité d'un modèle d'enseignement supérieur élitiste et à la poursuite d'une sélection académiquement "juste" » (p. 75). Cet exemple montre qu'en se pliant aux discours des acteurs politiques, les établissements d'enseignement supérieur se transforment afin d'accroître leur légitimité auprès de la société. Qui plus est, cette subordination leur procure de la stabilité et leur permet d'acquérir les ressources nécessaires à leur développement et de répondre en partie au manque d'informations à leur portée à propos des pressions qu'exerce leur environnement.

La contribution de Meyer et Rowan (2006), qui se sont intéressés aux mythes rationalisés, alimente notre compréhension du phénomène. Un mythe rationalisé est associé aux croyances en l'efficacité préconçue d'une pratique : il fournit une explication du monde et une manière d'être au monde (March, 1999) ; il légitime, oriente et mobilise (Martinet et Pesqueux, 2013). Meyer et Rowan affirment que plus la structure d'une organisation s'avère dérivée de ces mythes, plus cette organisation procure de la confiance et de la satisfaction. Sans pour autant leur permettre de gagner en efficience (Meyer et Rowan, 2006), l'adoption d'un mythe rationalisé procure aux organisations de la légitimité, ce qui n'est pas sans conséquence puisque, évoluant au sein d'un même environnement, elles en viennent le plus souvent à adopter des pratiques, des manières de faire, similaires (Dimaggio et Powell, 1991). Ce mimétisme étant l'une des caractéristiques les plus prégnantes des établissements d'enseignement supérieur, il va sans dire que les programmes d'études offerts au sein d'un même environnement institutionnel n'échappent pas au phénomène.

Bien que les établissements d'enseignement supérieur s'avèrent depuis les dernières années de plus en plus perméables aux pressions qui leur sont externes (Austin et Jones, 2016), cela ne signifie pas pour autant que ces organisations sont complètement assujetties au pouvoir des institutions. Une telle position déterministe serait simpliste. Ces établissements peuvent adopter des discours légitimant certaines pratiques sans pour autant les mettre en œuvre. Ils peuvent également déformer ces discours (Oliver, 1991). À cet égard, Louvel (2013) précise que le développement des programmes d'études peut être le produit de stratégies de manipulation, d'évitement ou de compromis face aux pressions des institutions.

Enfin, la quête de légitimité et la dépendance aux institutions auxquelles se prêtent les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas exemptes d'intérêts stratégiques. À ce propos, l'exemple des accréditations des écoles de gestion est intéressant. Cret (2013) démontre qu'elles peuvent s'avérer pour les gestionnaires de ces écoles des outils servant à deux types de politique interne : remodeler la structure des programmes et gérer le personnel enseignant. Dans certains de ces établissements, l'exercice de définir la mission stratégique donne l'occasion aux gestionnaires d'inclure ou d'exclure des programmes du périmètre de l'accréditation.

Mais les intérêts stratégiques ne se révèlent pas uniquement au sein des établissements d'enseignement supérieur. Reprenons une fois de plus le contexte des écoles de gestion. Trank et Washington (2009), qui se sont intéressés à l'organisme d'accréditation Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), nous apprennent que celui-ci a maintenu et renforcé au cours des années la dépendance à son égard. Bien qu'elle ait été remise en question en raison de la popularité dont ont bénéficié certains médias qui effectuent des classements (les revues *Business Week* ou *Financial Times*, par exemple), la réputation de la AACSB s'est maintenue par la conduite d'une campagne de promotion et une transformation de ses critères d'accréditation, ce qui a eu pour conséquence de créer un système de dépendance normative pour les écoles de gestion.

À l'égard de l'importance que représentent ainsi les relations de conformité « négociée » et de dépendance « souhaitée » entre les établissements d'enseignement supérieur et les institutions, les apports théoriques retenus nous amènent à considérer deux stratégies à prioriser par les gestionnaires pour qu'ils puissent relever le défi de l'innovation dans les programmes d'études : traduire les logiques institutionnelles et exercer une gouvernance partagée. Les prochaines sections présentent ces stratégies ayant pour but de favoriser la légitimité des programmes d'études au regard des institutions réglementaires, normatives et cognitives (Scott, 2001).

Première stratégie : traduire les logiques institutionnelles

*Le management est l'art de prendre des décisions
à partir d'informations insuffisantes.*

Roy ROWAN, auteur

Un programme d'études incarne *de facto* différentes logiques institutionnelles : il repose sur des suppositions, des valeurs, des croyances et des règles socialement construites et modelées par l'histoire qui conditionnent les manières de faire des acteurs (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012). Et puisque toute logique institutionnelle se transforme avec le temps, les acteurs en viennent à entrevoir différentes possibilités d'action. L'une

d'entre elles est l'innovation. Comme le soulignent Bédard et Béchar (2009), les enseignants innovent au plan pédagogique et curriculaire parce que les étudiants changent, les exigences de la société se transforment et les connaissances sur l'apprentissage évoluent. Somme toute, l'innovation dans un programme d'études est une réponse à des changements de nature institutionnelle. Il s'agit néanmoins d'une réponse qui repose sur une rationalité limitée et altérée puisque les acteurs disposent d'informations, de capacités cognitives et de temps limités.

Ces considérations nous amènent à préciser l'importance pour les gestionnaires de créer les conditions organisationnelles favorables à une traduction réfléchie des logiques institutionnelles encadrant le développement des programmes d'études (Czarniawska et Sevon, 1996). Cela implique de reconnaître *a priori* que ces logiques sont un construit, le produit de représentations sociales soumises à des influences, puisque construites au gré des interactions entre les acteurs. Frenkel (2005) constate à cet égard que ces interactions influencent non seulement l'adoption ou le rejet d'idéologies, de pratiques ou de modèles, mais aussi, et surtout, leur traduction. Une logique institutionnelle n'est jamais ainsi uniforme, subissant au sein des organisations des transformations par des acteurs qui formulent des énoncés problématiques sur la base d'enjeux qu'ils jugent prioritaires afin d'enrôler d'autres acteurs qui, par intérêts individuels, vont supporter leurs intentions stratégiques. En ce sens, les organisations créent leur environnement (Weick, 1995) et coconstruisent leurs logiques institutionnelles en fonction d'intérêts stratégiques, ce qui n'est d'ailleurs jamais sans absence d'enjeux lorsque vient le temps de concevoir ou d'évaluer un programme d'études, comme en témoigne le contenu de l'encadré 10.1.

Encadré 10.1: Quelques enjeux en contexte de développement de programmes d'études

En enseignement supérieur, la liberté académique et la collégialité orientent les manières dont s'effectue le travail des professeurs, que ce soit en ce qui concerne l'allocation de leurs tâches ou les modalités de contrôle de leur travail. Au cours des dernières années, force est de constater que ces modes d'organisation ont été questionnés à l'aune du managérialisme accolé au nouveau management public (NMP) (Drew, 2010; Ek, Ideland, Jönsson et Malmberg, 2013). Pour Enders *et al.* (2009), ce management légitime un État qui : établit des mesures de performance ; favorise la compétition entre les établissements pour l'obtention des ressources ; professionnalise son leadership ; intègre l'ensemble de ses parties prenantes ; maximise le retour sur l'investissement ; et recherche un avantage compétitif dans une économie globalisée. Excellence, accréditation, classement et assurance-qualité

sont en ce contexte les nouvelles logiques institutionnelles, si ce n'est les nouveaux mythes rationalisés balisant le développement des programmes d'études. Importées des modes de gouvernance actionnariale de l'entreprise, ces logiques ont pour ancrage cinq principaux moteurs de transformation (McCaffery, 2010) : 1) l'intégration économique et l'interdépendance politique créées par la mondialisation ; 2) l'impératif de la société du savoir ; 3) la concurrence des entreprises dans le domaine de la formation ; 4) la présence de gouvernements légitimant l'efficacité ; 5) la spécialisation académique. Force est de reconnaître que ces moteurs mis de l'avant dans de nombreux discours institutionnels influencent à l'heure actuelle la quête de légitimité à laquelle se prêtent les établissements d'enseignement supérieur dans leur offre de programmes d'études. Et cette quête ne s'exerce pas sans tensions politiques. Les critiques à l'égard des déclarations européennes en faveur d'assurance-qualité en sont l'illustration. Certains y voient : une crise identitaire universitaire (Martin et Ouellet, 2012) ; un outil d'imposition de normes professionnelles et de gestion managériale des universitaires au service des gestionnaires et des consommateurs (Garcia, 2006) ; une normalisation gestionnaire de « l'espace universitaire » dont les conséquences sont la standardisation et la perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires et l'accumulation de titres ou de statuts d'agences plus ou moins fiables (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012).

Traduire de manière réfléchie les logiques institutionnelles, ainsi que les mythes rationalisés qu'elles véhiculent, implique au sein des établissements d'enseignement supérieur d'adopter de multiples lentilles (Buller, 2015), l'un des avantages de la collégialité. Le tableau 10.2 présente quatre actions à privilégier pour favoriser une traduction réfléchie des logiques institutionnelles en contexte de développement de programme d'études (Buller, 2015 ; Marshall, 2016).

Tableau 10.2
Traduire les logiques institutionnelles

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer différentes perspectives théoriques et disciplinaires dans la compréhension des logiques institutionnelles • Évaluer le niveau des attentes des institutions à l'égard de la conformité à ces logiques • Traduire ces logiques en fonction des valeurs et croyances de l'organisation • S'interroger sur la pertinence de ces valeurs et croyances

Deuxième stratégie: exercer une gouvernance partagée

La démocratie est le pire des régimes, à l'exception de tous les autres.

Michel AUDIARD, réalisateur français

L'importance pour les établissements d'enseignement supérieur de « coconstruire » leur environnement en fonction des systèmes de croyances légitimés par les institutions a été soulignée. Le concept de « gouvernance » nous sert ici de repère pour mieux baliser cette réalité construite socialement. Comme l'affirment Marginson et Considine (2000), cités par Austin et Jones (2016), la gouvernance en enseignement supérieur concerne la détermination des valeurs à l'intérieur des universités, des systèmes de prise de décision et d'allocation des ressources, de la mission et des objectifs, des modèles d'autorité et de la hiérarchie, et de ses relations avec le monde académique et les gouvernements, les entreprises et les communautés (p. 7, traduction libre). En ce sens, les processus de conception et d'évaluation des programmes d'études sont liés aux manières dont la gouvernance se pratique entre les parties prenantes, qu'elles soient internes et externes (tableau 10.3) aux établissements d'enseignement supérieur.

Tableau 10.3
Les parties prenantes de la gouvernance

Acteurs internes	Acteurs externes
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaires: recteurs, vice-recteurs, vice-recteurs adjoints, secrétaires généraux, doyens, vice-doyens, directeurs généraux, commissaires aux études, secrétaires de faculté ou directeurs de département ou de service d'enseignement • Enseignants: professeurs, maîtres d'enseignement, chargés de cours, chargés d'encadrement, tuteurs, auxiliaires d'enseignement • Conseillers pédagogiques • Acteurs de soutien technologique • Syndicats • Étudiants • Associations étudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutions réglementaires: États, ministères de l'éducation, ministères de l'enseignement supérieur • Institutions normatives: organismes d'accréditation, associations professionnelles, organisation supraétatiques • Employeurs/Entreprises privées et publiques • Organismes communautaires • Associations de diplômés

Une gouvernance jugée efficace est un lieu où se conjuguent la coopération mutuelle, la collaboration, la consultation, l'engagement et la démocratie entre les parties prenantes concernées (Buller, 2015; Marshall, 2016).

En enseignement, l'expertise professionnelle et disciplinaire des départements et des facultés, la collégialité et la liberté académique doivent être au cœur de cette gouvernance (Buller, 2015). Pour ce faire, les gestionnaires doivent créer les conditions organisationnelles favorables à la mise en place d'une gouvernance partagée où les parties prenantes concernées traduisent les logiques institutionnelles en questionnant la légitimité des projets d'innovation, leurs intentions et leurs finalités. Le travail des gestionnaires est de favoriser l'obtention d'un compromis satisfaisant entre les parties prenantes. Il importe de tirer profit des différences entre les positions épistémiques et les conventions disciplinaires des enseignants. Cela constitue un avantage puisque, selon Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre (2005), un programme d'études innovant réduit le cloisonnement disciplinaire et tire profit de la collégialité. Le tableau 10.4 résume les quelques actions à privilégier dans l'exercice d'une gouvernance partagée qui se veut démocratique. L'encadré 10.2 présente quelques exemples de gouvernance.

Tableau 10.4
Exercer une gouvernance partagée

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la coopération mutuelle, la collaboration, la consultation, l'engagement et la démocratie entre les parties prenantes • Tirer avantage de la liberté académique, de la collégialité, des positions épistémiques et des conventions disciplinaires • S'assurer de la satisfaction des parties prenantes

Encadré 10.2: Des exemples de gouvernance en enseignement

À titre d'exemple de gouvernance en enseignement, l'Université Kingston au Royaume-Uni s'est doté d'un code (*Core Values of Higher Education Governance*) qui privilégie: l'autonomie comme meilleure garantie de la qualité et de la réputation internationale; la liberté académique, la recherche de haute qualité, l'expertise et l'enseignement; la protection de l'intérêt des étudiants; la publication d'une information précise, transparente et accessible au public; une reconnaissance du fait que la responsabilité du financement provient directement de parties prenantes et que cela exige une entente contractuelle claire sur ce qui est attendu en termes de service; la qualité, l'égalité des chances et la diversité dans toute l'institution; le principe selon lequel l'enseignement supérieur devrait être accessible à tous ceux qui sont en mesure d'en tirer profit; et la reddition de comptes complète et transparente du financement public.

À des fins d'illustration d'une gouvernance conduite à l'échelle nationale, le ministère de l'Enseignement irlandais a initié en 2012 le Ireland's National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. Il consistait à identifier l'expertise de l'Irlande en enseignement et à améliorer, par le fait même, les pratiques en ce domaine. En fonction d'impératifs nationaux (Ireland's National Strategy for Higher Education to 2030) et supranationaux (le processus de Bologne de l'Union européenne), ce forum a réuni les parties prenantes autour de différents objectifs : renforcer l'enseignement et l'efficacité de l'apprentissage ; définir l'excellence comme base de la mission de l'enseignement supérieur irlandais ; promouvoir et créer l'équilibre entre la recherche et l'enseignement ; faciliter le développement d'innovation en enseignement et en apprentissage ; renforcer les capacités numériques ; développer les forces de l'Irlande en s'appuyant sur les avancées de la recherche en enseignement et en apprentissage ; et récompenser l'excellence en enseignement.

Source : Marshall, 2016.

Deuxième niveau d'intervention : la gestion du changement culturel dans l'organisation

La culture est la force humaine qui découvre, dans le monde, les exigences d'un changement et lui en fait prendre conscience.

Elio VITTORINI, romancier

Il a été précisé que les établissements d'enseignement supérieur évoluent dans des environnements fortement institutionnalisés et sont appelés, par le fait même, à obtenir la légitimité auprès des institutions en effectuant, dans un contexte de gouvernance partagée, des opérations de traduction des logiques institutionnelles. Convenons que cela n'est pas suffisant pour innover dans des programmes d'études. Ces derniers en appellent à la gestion d'un changement culturel, particulièrement au sein d'établissements réputés pour être traditionnels en matière d'enseignement.

Tentons à présent de mieux comprendre le fonctionnement complexe des établissements d'enseignement supérieur afin de mieux situer aux plans structurel, politique et culturel les actions à y privilégier afin que l'innovation trouve effectivement preneur au sein de programmes d'études.

Au plan structurel, la théorie des organisations nous apprend que les établissements d'enseignement supérieur se distinguent par l'incertitude de leurs préférences. Ils poursuivent des buts multiples et fonctionnent en

exploitant les leçons tirées du passé (Cohen et March, 1974). Les stratégies des acteurs s'insèrent entre différents sous-systèmes relativement indépendants (*loosely-coupled*) (Mintzberg, 2004). La décentralisation organisationnelle qui caractérise ces établissements fait que les processus de décision y sont très dispersés et les changements implantés, dilués. À ce propos, la possibilité de faire naître un changement radical est rare (Kezar, 2005). La force de l'habitude (Eraly, 1988), si ce n'est la « dépendance au chemin parcouru » (David, 1985), c'est-à-dire l'influence des choix institutionnels hérités du passé, sont déterminants des manières dont se construit le changement. De nature incrémentale et continue, il renvoie le plus souvent à des modifications successives plus ou moins restreintes sur des périodes relativement longues.

L'autonomie professionnelle qui caractérise les établissements d'enseignement supérieur fait que les professeurs s'identifient davantage à leur profession qu'à leur organisation et accordent peu d'importance à la formalisation des comportements et aux systèmes de planification et de contrôle. Denis, Langley et Rouleau (2007), qui s'intéressent aux organisations professionnelles, soutiennent que cette autonomie qui favorise la paralysie collective amène les professeurs à se dissocier des orientations centrales des organisations. Par ailleurs, plus il y a contrôle sur l'autonomie, plus il y a baisse de la conscience professionnelle (Mintzberg, 2004). Y réside toute la complexité de gérer le changement et de construire l'innovation dans les établissements d'enseignement supérieur. Comme le souligne Buller (2015):

La raison pour laquelle tant de dirigeants universitaires décrivent leur emploi comme un « élevage de chats » est due à ce degré d'indépendance qui est partie intégrante de la nature du travail du corps professoral. Les professeurs, peut-on dire, sont littéralement impossibles à gérer, car ils résistent activement aux types de gestion qui réussissent traditionnellement dans des environnements plus hiérarchiques (p. 20, traduction libre).

Et comme le précise Marshall (2016), il est beaucoup plus facile pour un professeur de définir son propre programme de recherche, et d'être aligné sur les attentes de l'organisation en matière de publication, que d'apporter en contexte d'enseignement une contribution à un effort collectif. On reconnaîtra ici certains éléments en faveur de la professionnalisation du management qui est cher aux tenants du nouveau management public. Les actions à privilégier au plan structurel pour favoriser l'innovation font l'objet du tableau 10.5.

Tableau 10.5
Le plan structurel

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser des changements incrémentaux et continus en matière d'innovation • Adopter des structures et des procédures décisionnelles tirant avantage de l'autonomie professionnelle

Au plan politique, la théorie des organisations soutient que les établissements d'enseignement supérieur sont des lieux où conflits et coalitions sont monnaie courante. Se basant sur les écrits de Morgan (2006), Austin et Jones (2016) décrivent 11 sources de pouvoir s'avérant particulièrement déterminantes du fonctionnement de ces établissements et de leur capacité à changer, voire à innover au plan pédagogique et curriculaire. Ces sources sont :

- l'autorité formelle supportée par la structure bureaucratique ;
- l'habileté à contrôler les ressources rares ;
- l'usage des règles pour limiter les changements ;
- le contrôle des processus de décision en fonction d'intérêts spécifiques ;
- le contrôle du savoir et de l'information ;
- la délimitation de l'autonomie des départements ;
- l'habileté à faire face à l'incertitude ;
- le contrôle de la dépendance à la technologie ;
- la présence d'alliances, de coalitions et de réseaux qui, par dépendance mutuelle, contrôlent l'organisation informelle ;
- le contrôle des « contre-organisations » (les associations étudiantes, par exemple) ;
- et le contrôle des systèmes de croyances.

À propos de la dernière source de pouvoir, Austin et Jones (2016) précisent que « les dirigeants ont une forme de pouvoir symbolique qu'ils utilisent pour influencer la façon dont les gens perçoivent leurs réalités, donnent sens à leur contexte, et façonnent les manières dont ils agissent (Morgan, 2006) » (p. 160, traduction libre). Les actions à privilégier au plan politique sont présentées dans le tableau 10.6.

Tableau 10.6
Le plan politique

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les sources de pouvoir en faveur de l'innovation • Créer des coalitions et des réseaux supportant l'innovation • Mobiliser les ressources nécessaires à l'innovation • Influencer les systèmes de croyances afin de légitimer l'innovation

Au plan culturel, la théorie des organisations nous invite à considérer que la première condition du succès d'un changement dans les organisations professionnelles est la modification graduelle des aspirations, des comportements et des habitudes des acteurs (Denis, Langley et Rouleau, 2007; Gioia, Thomas, Clark et Chittipeddi, 1994). Pour mieux saisir le pouvoir que représente tout système de croyances et d'actions, mobilisons ici la contribution de Schein (2010). Pour celui-ci, la culture est apprise et partagée en cohorte et en contexte de résolution de problèmes. Elle définit les rôles des acteurs dans l'organisation et elle est transmise à ses nouveaux membres. La culture oriente en fait les manières dont les acteurs interprètent et traduisent les logiques institutionnelles de leur environnement et les croyances et valeurs de leur organisation. Le plan culturel s'avère ainsi des plus déterminants en contexte d'innovation. Quelques actions (tableau 10.7) sont à privilégier à cet égard par les gestionnaires.

Tableau 10.7
Le plan culturel

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Créer les conditions organisationnelles favorisant la modification graduelle des aspirations, des comportements et des habitudes en matière d'innovation • Promouvoir l'innovation en fonction de problèmes à résoudre • Transmettre la culture de l'innovation aux nouveaux acteurs de l'organisation

Pour réaliser le changement culturel dans l'organisation, les écrits en enseignement supérieur invitent à considérer les vertus du leadership distribué.

Première stratégie: pratiquer un leadership distribué

Le meilleur manager est celui qui sait trouver les talents pour faire les choses, et qui sait aussi réfréner son envie de s'en mêler pendant qu'ils les font.

Theodore ROOSEVELT, ancien président des États-Unis

Tout changement dans les aspirations, les comportements et les habitudes des établissements d'enseignement supérieur est facilité par l'exercice d'un leadership distribué (Bolden, Petrov et Gosling, 2008; Bryman, 2007; Buller, 2015; Jones, Lefoe, Harvey et Ryland, 2012; Marshall, 2016, McCaffery, 2010). Les gestionnaires sont appelés à créer des occasions de changement favorables à l'organisation, à ses valeurs et croyances (Austin et Jones, 2016). Pour ce faire, ils doivent créer un climat de confiance propice au processus de changement culturel souhaité. Dans une approche collaborative, l'ensemble des collaborateurs est appelé à soutenir les raisons pour lesquelles il s'avère impératif et avantageux d'entreprendre la voie de l'innovation dans les programmes d'études. La finalité est d'améliorer, d'une part, la performance en matière d'enseignement et d'apprentissage dans les cours et les programmes et d'autre part, la légitimité de l'organisation auprès des institutions. En cela, les gestionnaires sont des facilitateurs et des porte-paroles de l'innovation.

Dans une analyse des écrits portant sur le leadership en contexte départemental, Bryman (2007) constate que les comportements des gestionnaires jugés efficaces se révèlent ainsi :

- ils ont une vision claire de la stratégie;
- ils créent les conditions organisationnelles pour s'assurer du succès de la stratégie;
- ils manifestent du respect envers les collègues et les traitent équitablement;
- ils obtiennent la confiance de leurs collègues et font preuve d'intégrité;
- ils sont ouverts à la participation et à la communication;
- ils détiennent des habiletés communicationnelles et ont de la crédibilité;
- ils créent une atmosphère collégiale;
- ils favorisent l'avancement de la cause du département auprès de l'université;
- ils transmettent des informations sur la performance du département;
- ils octroient des ressources pour stimuler la production en recherche;
- et ils améliorent la réputation du département.

En contexte d'innovation, il est attendu que les gestionnaires encouragent les acteurs internes, particulièrement les professeurs, à se considérer comme des volontaires au sein d'entreprises collectives (Marshall, 2016). Les gestionnaires reconnaissent les nouvelles idées et attribuent de la liberté aux collaborateurs pour qu'ils effectuent leur travail (Buller, 2015). De plus, ces gestionnaires se considèrent comme partie prenante du changement en cours, et non en position de contrôle de celui-ci par le haut.

Soulignons que les leaders encouragent les cultures d'innovation, lesquelles à leur tour attirent des leaders, et que l'innovation a plus de chance de susciter l'adhésion si les innovateurs sont supportés par leurs collègues, que ceux-ci reconnaissent le besoin du changement, que l'organisation reconnaît l'enseignement et l'innovation dans les politiques de promotion de carrière, et que les innovations bénéficient de la présence d'une expertise pédagogique et de ressources permettant leur développement et leur diffusion (Hannan et Silver, 2000).

Le tableau 10.8 présente quelques moyens à privilégier sur les plans structurel, politique et culturel en contexte d'exercice du leadership distribué (Bolden, Petrov et Gosling, 2008; Bryman, 2007; Buller, 2015; Marshall, 2016; McCaffery, 2010; Noël, 2009).

Tableau 10.8
Exercer un leadership distribué

Plan structurel	Plan politique	Plan culturel
Actions à privilégier		
<ul style="list-style-type: none"> • Éliminer les chevauchements structurels • Développer des circuits de communication formels et informels entre les niveaux hiérarchiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les besoins et les attentes des collaborateurs • Définir les rôles et les responsabilités des collaborateurs • S'assurer d'un traitement égal des collaborateurs • Coordonner efficacement les équipes de collaborateurs • Établir des résultats à atteindre à court terme pour soutenir la motivation des collaborateurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Prononcer des discours en faveur de l'innovation • Promouvoir une culture d'innovation • Encourager les comportements innovateurs • Développer un climat de confiance

Tableau 10.8
Exercer un leadership distribué (*suite*)

Plan structurel	Plan politique	Plan culturel
Actions à privilégier		
<ul style="list-style-type: none"> • Être transparent dans l'allocation des ressources humaines, matérielles et documentaires requises pour l'innovation • Reconnaître l'enseignement et l'innovation dans les politiques de promotion de carrière des professeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Être visible et engagé dans l'action • Savoir transmettre ses convictions • Faire preuve de dévouement, d'humilité, d'intelligence émotionnelle et d'empathie • Éviter la microgestion • Anticiper les blocages psychiques et socioprofessionnels participant à la résistance au changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la diversité des points de vue • Créer des conditions favorisant la participation volontaire

Deuxième stratégie : légitimer, réaliser et s'approprier le changement

Il n'y a rien de négatif dans le changement, si c'est dans la bonne direction.

Winston CHURCHILL, ancien premier ministre du Royaume-Uni

À l'instar du propos de Kotter (2007), l'habileté à guider le changement est l'épreuve ultime en matière de leadership. Tentons de mieux comprendre de ce fait les habiletés nécessaires à la gestion du changement que sous-tend tout projet de développement d'un programme d'étude innovant. Trois temps peuvent caractériser cette gestion : la légitimation, la réalisation et l'appropriation (Rondeau et Bareil, 2010).

LA LÉGITIMATION DU CHANGEMENT

L'innovation systématique requiert la volonté de considérer le changement comme une opportunité.

Peter DRUCKER, professeur et consultant américain en management d'entreprise

Légitimer le changement implique de faire de l'innovation pédagogique et curriculaire une occasion favorable au sein de l'organisation. Le diagnostic des situations à résoudre et de leurs enjeux doit être partagé par l'ensemble

des acteurs concernés. Réunis au sein de la gouvernance, ils doivent intérioriser les retombées positives de l'innovation, ce qui n'est d'ailleurs jamais sans résistance chez les enseignants. Elle se conjugue à la peur de perdre leur pouvoir, leur identité et leur affiliation à un groupe, et au risque d'être jugé temporairement incompetent (Buller, 2015).

Afin de faciliter la légitimation du changement, Buller (2015) propose, dans le cas d'une transformation d'un programme d'études, de la présenter en fonction des repères symboliques et stratégiques suivants :

Une occasion de bâtir sur nos bases solides ; une évolution naturelle de nos bases solides ; une chance de tirer pleinement parti de nos succès antérieurs ; la prochaine étape logique dans notre stratégie ; une occasion de se développer rendue possible grâce aux forces établies de notre programme ; une occasion de conduire les plans que nous avons faits à la prochaine étape (p. 31, traduction libre).

On reconnaîtra ici l'importance des discours rassembleurs. Les gestionnaires y véhiculent une vision claire et convaincante du changement souhaité. Elle répond aux attentes et besoins intrinsèques des enseignants et s'inscrit dans l'histoire culturelle de l'organisation. La tâche n'est pas pour autant des plus simples. Quelques actions pour légitimer le changement (tableau 10.9) sont également à privilégier au plan culturel (Buller, 2015 ; Marshall, 2016 ; McCaffery, 2010).

Tableau 10.9
La légitimation du changement

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Faire de l'innovation une occasion favorable • Sensibiliser les acteurs, sur la base de discours rassembleurs, aux problèmes que soulève le <i>statu quo</i> en matière d'enseignement • Promouvoir les retombées positives de l'innovation en fonction des attentes et des besoins intrinsèques des acteurs • Intégrer le changement en fonction de l'histoire de l'organisation

LA RÉALISATION DU CHANGEMENT

*Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir,
mais de le rendre possible.*

Antoine de SAINT-EXUPÉRY, écrivain, poète,
aviateur et reporter français

Réaliser le changement implique de mettre en œuvre des stratégies, d'en analyser les conséquences potentielles aux plans structurel, politique et culturel. L'évaluation des capacités de changement, le choix des

collaborateurs et la constitution d'équipes de collaborateurs à différents niveaux de l'organisation sont déterminants. Ces collaborateurs sont jugés crédibles et reconnus par leurs pairs tant pour leurs compétences, leurs capacités d'analyse, leur engagement et leur leadership.

Il est attendu que les structures décisionnelles, les procédures de décision et les ressources détenues facilitent la réalisation du changement. Il en est de même pour la mission organisationnelle. Comme le précise Buller (2015):

La plus grande erreur des gestionnaires est de supposer qu'à partir du moment où une nouvelle initiative est dans la bonne voie, ils ne doivent plus y participer. En fait, ils ont besoin d'intégrer le changement dans la culture de l'organisation et d'en faire une orientation pour les nouveaux employés et, le cas échéant, dans la mission de l'organisation (p. 10, traduction libre).

Afin de réaliser le changement, on reconnaîtra l'importance de la formation des enseignants, de l'encouragement des initiatives pédagogiques, du conseil pédagogique, du changement de paradigme didactique, de la recherche en pédagogie universitaire et de l'évaluation des enseignements (De Ketele, Hugonnier, Parmentier et Cosnefroy, 2016).

Tableau 10.10
La réalisation du changement

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le potentiel de l'organisation en matière d'innovation pédagogique et curriculaire • Choisir des collaborateurs crédibles et reconnus par leurs pairs • Identifier les besoins des enseignants en matière d'enseignement et de recherche en pédagogie • Organiser des séances d'information et de formation en matière d'innovation pédagogique et curriculaire • Accompagner chacun des enseignants dans le développement de leur expertise en enseignement • Reconnaître l'importance des évaluations des enseignements • Fournir de la visibilité aux retombées positives des innovations • Récompenser et diffuser les meilleures innovations • Faire de l'innovation un élément important de la mission de l'organisation. • Développer une compétence distinctive en matière d'offre de programmes

Enfin, dans un contexte où les établissements d'enseignement supérieur sont enclins à adopter des pratiques similaires aux autres organisations, le développement d'une compétence distinctive en matière d'offre de programmes n'est pas sans intérêt. Pour innover, Buller (2015) invite les organisations à se poser quatre questions: 1) Que faisons-nous de mieux?; 2) Q'est-ce que nos forces nous révèlent-elles sur ce que nous sommes vraiment?; 3) En quoi notre identité nous dicterait-elle comment attribuer nos ressources?; 4) Comment peut-on développer une culture d'innovation qui n'altère pas cette identité?

Là aussi, différentes actions sont à privilégier (Bolden, Petrov et Gosling, 2008; Bryson, 2007; Buller, 2015; Marshall, 2016; McCaffery, 2010; Noël, 2009) au plan culturel (tableau 10.10) pour favoriser le développement de programmes d'études innovants. Différentes considérations en matière de planification stratégique sont présentées dans l'encadré 10.3.

Encadré 10.3: La planification stratégique de l'innovation

La réalisation du changement culturel accompagnant le développement d'une offre de programmes d'études innovants doit-elle reposer sur un exercice de planification stratégique détaillé? Le domaine de la théorie des organisations nous amène *a priori* à répondre par la négative. Premièrement, la planification stratégique qui s'est institutionnalisée sous le couvert de la professionnalisation du management de l'enseignement supérieur repose sur l'idée trompeuse que l'environnement de toute organisation est prévisible. Deuxièmement, cette planification ne peut tirer avantage ni des processus intuitifs et créatifs ni des processus d'apprentissage des acteurs de l'organisation (Mintzberg, 2004). En d'autres termes, cet exercice de programmation, qui a tout d'un mythe rationalisé, limite les choix en matière d'innovation. Mieux vaut ainsi former des stratégies dans l'action que de les planifier en amont du processus d'innovation. Troisièmement, les discours légitimant la planification stratégique servent le plus souvent à justifier des décisions qui relèvent de l'inconscient ou du calcul politique chez les gestionnaires (Weick, 1995). Comme le précise Buller (2015), il s'agit plutôt d'une façade conçue pour donner l'impression que l'administration exerce son leadership alors qu'en réalité, très peu de travail significatif est accompli en ce domaine. Et puis, toujours selon Buller, il s'avère plutôt ironique que le monde des affaires soit de plus en plus sceptique quant à la valeur de la planification stratégique alors que de nombreuses administrations universitaires continuent de la légitimer. Pour un retour sur la façon dont elle s'est institutionnalisée, reprenons les termes du même auteur:

Le moment critique dans la planification stratégique académique est venu en 1983 avec la publication *Academic Strategy* par George Keller, professeur d'études supérieures à l'Université de Pennsylvanie. [...] Dans les années qui ont suivi, la planification stratégique a été intégrée de plus en plus dans la pratique administrative, devenant finalement une exigence de plusieurs organismes d'accréditation régionale (Buller, 2015, p. 105, traduction libre).

L'APPROPRIATION DU CHANGEMENT

Si j'enseigne, c'est pour apprendre.

Youssef CHANINE, réalisateur égyptien

S'approprier le changement souhaité fait que les comportements en matière d'innovation pédagogique et curriculaire sont progressivement pris pour acquis. Fahey (2012) démontre à cet égard la pertinence de reconnaître la professionnalisation en enseignement dans les politiques organisationnelles. L'exemple retenu préconise que les enseignants :

- développent leur expertise en enseignement ;
- planifient, conçoivent, gèrent et perfectionnent leur enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants ;
- s'engagent dans des activités de recherche à cette fin ;
- encouragent la participation des étudiants ;
- fournissent des conseils aux étudiants dans leur choix scolaire ;
- donnent des rétroactions justes et critiques sur les travaux des étudiants ;
- font un usage approprié des technologies pour améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation ;
- se conforment aux politiques en enseignement ;
- et s'efforcent de devenir d'excellents enseignants.

Comme le soutient Marshall (2016), les gestionnaires sont invités dans ce contexte à aider les enseignants à évaluer, dans tout projet d'innovation, ce qui fonctionne bien et ce qui fonctionne moins bien et à se questionner sur ce qui devrait être fait différemment lors d'un éventuel projet. Pour ce faire, le modèle de l'« organisation apprenante » (Senge, 2006) s'avère intéressant. Il réfère à l'organisation qui est attentive aux transformations de son environnement, qui recherche l'amélioration continue, qui résout ses problèmes à l'aide de modèles d'analyse, qui récompense l'initiative et la créativité et qui encourage l'exploration, le partage d'informations et l'apprentissage.

Comme l'expose le tableau 10.11, différentes actions sont aussi à privilégier au plan culturel (Bolden, Petrov et Gosling, 2008; Bryson, 2007; Buller, 2015; Marshall, 2016; McCaffery, 2010; Noël, 2009) pour favoriser l'appropriation du changement.

Tableau 10.11
L'appropriation du changement

Actions à privilégier
<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître le développement professionnel en enseignement dans les politiques organisationnelles• Valoriser la recherche en pédagogie universitaire• Adopter des pratiques d'amélioration continue

Synthèse

Ce chapitre a exposé la part de management essentielle pour soutenir tout projet d'innovation pédagogique et curriculaire au sein de programmes d'études. Aux plans structurel, politique et culturel, ce management ne peut faire l'économie d'actions à privilégier (tableau 10.12) et la réalisation de celles-ci n'est pas la responsabilité exclusive des gestionnaires, mais bien celle de l'ensemble des acteurs de la gouvernance. Par ailleurs, il en revient aux enseignants, de concert avec les conseillers pédagogiques, de coconstruire l'innovation pédagogique et curriculaire, et aux gestionnaires de créer, dans le respect de la collégialité, de la liberté académique et des conventions épistémiques et disciplinaires des enseignants, les conditions organisationnelles favorables à cette innovation, de sa conception à son évaluation. Ces gestionnaires ont un rôle déterminant, tant au niveau de l'environnement (la traduction réfléchie des logiques institutionnelles dans l'exercice d'une gouvernance partagée afin d'obtenir la légitimité des programmes auprès des institutions réglementaires, normatives et cognitives) qu'au niveau de l'organisation (la gestion du changement culturel en trois temps – légitimer, réaliser et s'approprier – dans l'exercice d'un leadership distribué). La figure 10.1 se veut une illustration de cette synthèse.

Figure 10.1
Synthèse

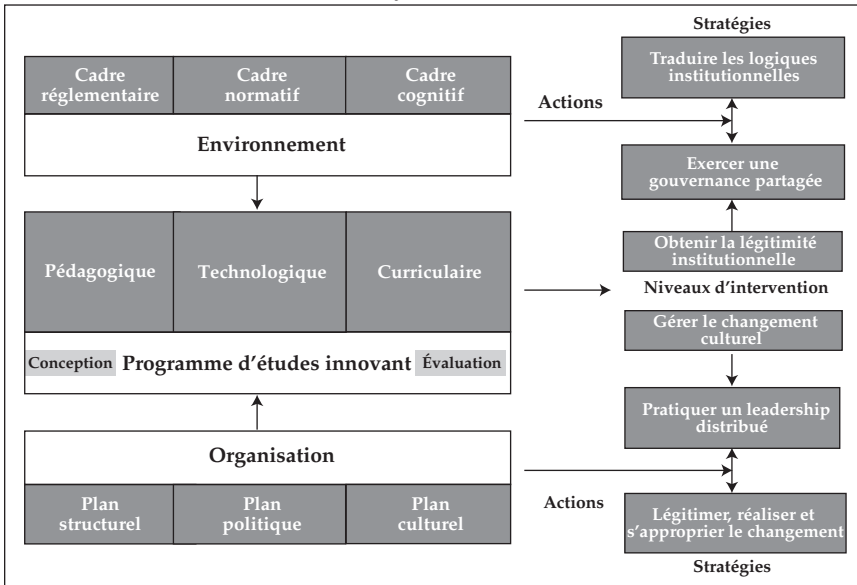


Tableau 10.12
Synthèse des actions et moyens à privilégier en matière de développement de programmes d'études innovants

Niveau environnement	
Les logiques institutionnelles	
<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer différentes perspectives théoriques et disciplinaires • Évaluer le niveau des attentes des institutions à l'égard de la conformité à ces logiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire ces logiques en fonction des valeurs et croyances de l'organisation • S'interroger sur la pertinence de ces valeurs et croyances
Niveau organisation	
Plan structurel	Plan politique
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégier des changements incrémentaux et continus en matière d'innovation • Adopter des structures et des procédures décisionnelles tirant avantage de l'autonomie professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les sources de pouvoir en faveur de l'innovation • Créer des coalitions et des réseaux supportant l'innovation • Mobiliser les ressources nécessaires à l'innovation • Influencer les systèmes de croyances afin de légitimer l'innovation

Tableau 10.12

Synthèse des actions et moyens à privilégier en matière de développement de programmes d'études innovants (*suite*)

Niveau organisation	
Plan culturel	
<ul style="list-style-type: none"> • Créer les conditions organisationnelles favorisant la modification graduelle des aspirations, des comportements et des habitudes en matière d'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'innovation en fonction de problématiques à résoudre • Transmettre la culture de l'innovation aux nouveaux acteurs de l'organisation
Gérer le changement culturel	
Légitimer le changement	
<ul style="list-style-type: none"> • Faire de l'innovation une occasion favorable • Sensibiliser les acteurs, sur la base de discours rassembleurs, aux problèmes que soulève le <i>statu quo</i> en matière d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les retombées positives de l'innovation en fonction des attentes et des besoins intrinsèques des acteurs • Intégrer le changement en fonction de l'histoire de l'organisation
Réaliser le changement	
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le potentiel de l'organisation en matière d'innovation • Choisir des collaborateurs crédibles et reconnus par leurs pairs • Identifier les besoins des enseignants en matière d'enseignement et de recherche en pédagogie • Organiser des séances d'information et de formation en matière d'innovation • Accompagner chacun des enseignants dans le développement de leur expertise 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'importance des évaluations des enseignements • Fournir de la visibilité aux retombées positives des innovations • Récompenser et diffuser les meilleures innovations • Faire de l'innovation un élément important de la mission de l'organisation • Développer une compétence distinctive en matière d'offre de programme
S'approprier le changement	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître le développement professionnel en enseignement dans les politiques organisationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la recherche en pédagogie universitaire • Adopter des pratiques d'amélioration continue

Conclusion

Il a été souligné que les gestionnaires sont des facilitateurs de l'innovation pédagogique et curriculaire. En guise de conclusion, précisons que la gestion n'est ni une science, ni une profession, mais une pratique empruntant à la fois à la science (procéder à des analyses systématiques), à l'art (produire de nouvelles idées) et à l'artisanat (apprendre de l'expérience) (Mintzberg, 2010). Il s'agit d'une pratique contextuelle. En enseignement supérieur, un gestionnaire est avant tout un universitaire dont la connaissance du fonctionnement de son organisation est au service de la communauté qui la compose. Mais n'est pas gestionnaire qui prétend l'être. Comme le souligne Mintzberg (2010), l'un des penseurs les plus influents en le domaine, la gestion est une tapisserie formée des fils de l'énergie personnelle, de la réflexion, de l'analyse, de l'expérience, de la collaboration et de la proaction. À la lumière de ces précisions, pensez-vous que les gestionnaires que vous connaissez dans les établissements d'enseignement supérieur possèdent les compétences personnelles, interpersonnelles, informationnelles et d'action nécessaires au développement de programmes d'études innovants ?

Références

- Austin, I. et Jones, G.A. (2016). *Governance of Higher Education*. New York: Routledge.
- Bécharde, J.-P. et Brasseur, L. (2012). *Vers l'innovation pédagogique en gestion*. Montréal: JFD Éditions.
- Bédard, D. et Bécharde, J.-P. (dir.) (2009). *Innovover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bédard, D. et al. (2005). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes... Communication présentée au 22^e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Genève, 12-14 septembre.
- Bolden, R., Petrov, G. et Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), p. 358-376.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), p. 693-701.
- Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence. Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, 21(2), p. 67-81.
- Buller, J.L. (2015). *Change Leadership in Higher Education. A Practical Guide to Academic Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, M.D. et March, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. Boston: Harvard Business Press.

- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cret, B. (2013). Les écoles de management face aux accréditations: contrôle et dépendance. *SociologieS*. Récupéré de <<http://sociologies.revues.org/4364>>.
- Czarniawska, B. et Sevon, G. (1996). *Translating Organizational Change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- David, P.A. (1985), Clio and the economics of QWERTY. *American Economic Review*, 75(2), p. 332-337.
- De Ketele, J.-M. et al. (2016). *Quelle excellence en enseignement supérieur?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Denis, J.-L., Langley, A. et Rouleau, L. (2007). Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. *Human Relations*, 60(1), p. 179-215.
- DiMaggio, P.J. et Powell, W.W. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Drew, G. (2010). Issues and challenges in higher education: Engaging for change. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), p. 57-76.
- Ek, A.C. et al. (2013). The tensions between marketisation and academisation in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), p. 1305-1318.
- Enders, J., Boer, H. de et Leisyte, L. (2009). New public management and the academic profession: The rationalisation of academic work revisited. Dans J. Enders et E. de Weert (dir.). *The Changing Face of Academic Life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eraly, A. (1988). *La structuration de l'entreprise: la rationalité en action*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Fahey, S.J. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), p. 703-722.
- Frenkel, M. (2005). The politics of translation: How state-level political relations affect the cross-national travel of management ideas. *Organization*, 12(2), p. 275-301.
- Garcia, S. (2006). L'assurance qualité: un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, p. 69-93.
- Gioia, D.A. et al. (1994). Symbolism and strategic change in academia: The dynamics of sensemaking and influence. *Organization Science*, 5, p. 363-383.
- Hannan, A. et Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education. Teaching, learning and institutional cultures*. Londres: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M. et Ryland, K. (2012). Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1) p. 67-78.

- Kezar, A. (2005). Consequences of radical change in governance: A grounded theory approach. *The Journal of Higher Education*, 76(6), p. 634-668.
- Kotter, J. (2007). Leading change. *Harvard Business Review*, 85(1), p. 96-103.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *High education*, 66, p. 669-691.
- Maassen, P., Moen, E. et Stensaker, B. (2011). Reforming higher education in the Netherlands and Norway: The role of the state and national modes of governance. *Policy Studies*, 32(5), p. 479-495.
- Manning, K. (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. New York: Routledge.
- March, J. (1999). Les mythes du management. *Gérer et comprendre*, 57, p. 4-12.
- Marginson, S. et Considine, M. (2000). *The Enterprise University*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Marshall, S. (2016). *A Handbook for Leaders in Higher Education*. New York: Routledge.
- Martin, E. et Ouellet, M. (2012). *Les mécanismes d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Montréal: Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS).
- Martinet, A.-C. et Pesqueux, Y. (2013). *Épistémologie des sciences de gestion*. Paris: Vuibert.
- McCaffery, P. (2010). *The Higher Education Managers's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges* (2^e éd). New York: Routledge.
- Meyer, J. et Rowan, B. (2006). *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New-York Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer (tout simplement)*. Montréal: Transcontinental.
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. Newsbury Park: Sage.
- Noël, M.X. (2009). Où sont les clés du leadership stratégique en enseignement supérieur? Dans D. Bédard et J.-P. Bécharde (dir.). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, p. 145-179.
- Rondeau, A. et Bareil, C. (2010). Comment la direction peut-elle soutenir ses cadres dans la conduite d'un changement majeur? *Gestion*, 34(4), p. 54-59.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and Organizations*. Londres et New Delhi: Sage Publications.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Londres: Random House.
- Thornton, P.H., Ocasio, W. et Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective. A New Approach to Culture, Structure and Process*. Oxford: Oxford University Press.

Trank, C.Q. et Washington, M. (2009). Maintaining an institution in a contested organizational field: The work of the AACSB and its constituents. Dans T.B. Lawrence, R. Suddaby et B. Leca (dir.). *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*. New York: Cambridge University Press.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

PARTIE

5

L'EXPERTISE
PÉDAGOGIQUE
EN PRATIQUE

11

Le changement

Accompagnement pédagogique
à l'Université d'Ottawa : des pratiques
et des stratégies en évolution

France Gravelle

RÉSUMÉ

Afin de maintenir la position du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario « parmi les meilleurs au monde », le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités a demandé à ses établissements d'enseignement supérieur de proposer une entente stratégique comportant une vision institutionnelle et des objectifs prioritaires ayant pour but d'améliorer l'expertise pédagogique. Le premier objectif soumis par l'Université d'Ottawa comprend une section sur l'apprentissage fondé sur les technologies, où l'on souligne que l'organisation est déterminée à mettre à profit les technologies les plus récentes et les possibilités qu'elles offrent pour innover en enseignement supérieur. La démarche préconisée en matière de changement organisationnel a été pilotée par le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA). Grâce à la collaboration des enseignants et des professionnels œuvrant au sein de l'équipe du SAEA, l'accompagnement pédagogique se traduit maintenant par une offre de formations variée et plus flexible.

Au cours des dernières années, l'innovation pédagogique a été supportée par des mouvements comme le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Boyer, 1990) en Amérique du Nord et par de grandes initiatives politiques comme la déclaration de Bologne, en 1999, en Europe (Bédard et Raucant, 2015). À l'heure actuelle, cette innovation représente un enjeu important et primordial dans le cadre de l'évolution des établissements d'enseignement supérieur. Plus précisément, les stratégies et les pratiques pédagogiques sont appelées à se transformer pour ainsi s'adapter aux générations actuelles d'étudiants. En fait, l'enseignement supérieur vit actuellement de

profondes transformations avec l'avènement des technologies de l'information qui occupent une place de plus en plus importante dans la vie des étudiants. En réalité, ces derniers s'attendent à des expériences pédagogiques plus actives et dynamiques qui rejoignent une diversité de styles d'apprentissage et qui suscitent leur engagement (Habib, 2013).

En 2012, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario a pris un certain nombre d'engagements en matière d'enseignement supérieur, dont la mise en place de conditions pouvant aider à offrir à tous les étudiants la meilleure expérience d'apprentissage possible. Ainsi, dans son document de travail intitulé *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario* (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités en Ontario, 2012), le gouvernement a mentionné vouloir moderniser l'enseignement supérieur en s'assurant de l'excellence et de la compétitivité de ce dernier, tout en offrant aux étudiants des expériences d'apprentissage « parmi les meilleures au monde ». Plus précisément, il veut appuyer les établissements dans le développement de nouveaux modes d'apprentissage et d'enseignement, étant donné que l'enseignement supérieur à l'échelle internationale se transforme rapidement en réaction aux conditions d'ordre social, économique et technologique. En fait, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario a mentionné, dans son document de travail (2012), un certain nombre de facteurs menant vers une restructuration des études supérieures : compétition entre établissements, marché du travail plus exigeant en matière de connaissances et de compétences, population d'étudiants plus diversifiée et mobile ainsi que le fait que les étudiants s'attendent à une qualité supérieure de l'enseignement, étant donné qu'ils paient pour leurs études. Le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités de l'Ontario a donc demandé aux établissements d'enseignement supérieur de la province de proposer une entente stratégique comportant une vision et des objectifs prioritaires ayant pour but d'améliorer l'expertise pédagogique en enseignement supérieur.

Ce chapitre a pour objectif de présenter les actions qui ont permis aux enseignants de l'Université d'Ottawa d'améliorer leurs stratégies d'enseignement afin d'enseigner en mode hybride¹. Ce chapitre a également pour but de présenter les résultats d'une analyse de besoins de formation qui a contribué à la construction de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur au sein de l'établissement d'enseignement. Toutes les

1. L'Université d'Ottawa a décidé qu'un cours est considéré comme étant hybride lorsqu'au moins 20 % et au plus 80 % (2 à 8 séances) d'heures de cours en présentiel sont remplacées par des activités d'apprentissage interactives en ligne faisant partie intégrante du cours (Université d'Ottawa, 2013).

composantes de ce changement organisationnel seront présentées sous la forme d'un compte rendu de pratique par l'auteur, l'un des acteurs ayant contribué au développement de l'apprentissage hybride.

Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne

À la suite du dépôt de l'entente stratégique de l'Université d'Ottawa, le Comité du Sénat, qui est chargé d'établir la politique éducative de cet établissement, a convenu, à l'automne 2012, de créer un groupe de travail chargé de formuler des recommandations sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Les membres du groupe avaient la mission de répondre à plusieurs questions portant notamment sur les stratégies d'enseignement les plus efficaces et les stratégies d'intégration des pratiques pédagogiques actuelles. Tout au long du processus de réflexion, d'analyse et de recension des écrits, les membres du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne se sont réunis deux fois par mois et ont entendu les points de vue de différents enseignants, chercheurs et étudiants. Ils ont aussi mené des recherches, afin de déterminer les avantages de l'apprentissage en ligne et de l'apprentissage hybride, tout en examinant les initiatives existantes au sein de différentes universités (Gravelle et Herry, 2014). Un document intitulé *Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne* a été entériné par les membres du Comité du Sénat de l'Université d'Ottawa au printemps 2013.

C'est donc à la suite des travaux menés par les membres du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne que l'Université d'Ottawa a décidé de mettre en œuvre l'apprentissage hybride. À cet effet, l'Université d'Ottawa s'est donné comme objectif de convertir, d'ici 2020, 20% (environ 1000 cours) de l'offre de cours en format hybride. Cette transformation devrait toucher 500 enseignants et près de 25 000 étudiants. Les objectifs retenus sont le résultat de discussions entre les différents membres du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne qui ont analysé ce qui se faisait dans d'autres universités (p. ex., Université de Waterloo, Université Laurentienne, Université de Guelph, Université de Toronto, etc.).

À la lumière des différents travaux réalisés par les membres du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne, il a été découvert qu'il semble que l'apprentissage hybride permet de combiner le meilleur de l'enseignement en ligne et en présentiel, et ce, tout en procurant de nombreux avantages, tant pour les étudiants que pour les enseignants. En fait, plusieurs recherches démontrent en effet que ce mode d'enseignement améliore nettement le taux de rétention et la performance des étudiants (Bernard *et al.*, 2014; Boyle *et al.*, 2003; Franks, 2002; Hugues, 2007). De plus, cette

initiative s'inscrit parfaitement dans la volonté de l'Université d'Ottawa qui est d'améliorer l'expérience étudiante, tel que mentionné dans son plan stratégique, *Destination 2020* (Université d'Ottawa, 2011).

Une analyse des besoins de formation a été réalisée, ce qui a permis de développer un nouveau dispositif d'accompagnement et de formation des enseignants (Gravelle et Herry, 2014). Ce projet s'est appuyé sur des écrits scientifiques en lien avec l'analyse des besoins de formation et a été piloté par l'équipe du Centre de pédagogie universitaire de l'Université d'Ottawa, en collaboration avec le Service d'appui à l'accompagnement et à l'apprentissage (SAEA).

Cadre théorique: analyse des besoins de formation

Le cadre théorique repose sur l'analyse de besoins de formation. Il s'appuie sur les écrits scientifiques en lien avec les besoins en milieu de travail. La démarche repose principalement sur les travaux de Lapointe (2012). Cet auteur, qui s'est particulièrement intéressé aux études de besoins en éducation et en formation, a découvert, en explorant la littérature scientifique, une quasi-absence d'outils opérationnels dans le domaine. Il a élaboré un cadre théorique et méthodologique pour effectuer l'analyse de besoins de formation. Il s'agit d'une méthodologie opérationnelle d'analyse, de conception et de mise en priorité des besoins fondée sur une approche systémique.

Selon Lapointe (2012), l'analyse de besoins de formation

consiste donc à cueillir, à analyser et à comparer des données concrètes (mesurables) représentant, d'une part, le « rendement » actuel d'un système (objectifs, extrants ou variables d'action) et, d'autre part, son « rendement » désirable, tel que souhaité à l'interne ou à l'externe et, tout cela, dans le but de cerner avec le maximum de précision les besoins spécifiques des clientèles touchées par les activités d'un système d'enseignement ou de formation (p. 99).

Le processus d'analyse de besoins de formation constitue une étape importante dans la planification d'une offre d'accompagnement et de formation pédagogiques qui parviendra à combler l'écart entre la situation actuelle et celle qui est visée. Il permet de comprendre les besoins des participants, de planifier les budgets destinés à la formation et de définir les domaines de formation sur lesquels on mise pour réaliser le changement souhaité (Sims, 1990, p. 36).

En fait, si l'on désire réorganiser une offre d'accompagnement et de formation pédagogiques, l'analyse des besoins s'avère un gage de succès, car elle permet de collecter les données nécessaires pour soutenir un changement organisationnel stratégique (Potter, Barron et Cioffi, 2003).

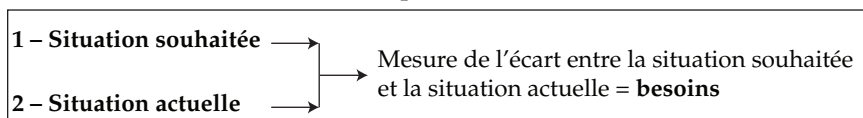
Lorsqu'un établissement intègre de nouvelles technologies, leur apprentissage requiert l'acquisition d'habiletés ou de connaissances différentes de celles déjà assimilées. La réalisation d'une analyse de besoins de formation s'avère donc une étape importante, car elle permet de préciser les besoins individuels d'accompagnement et de formation pédagogiques en vue de l'utilisation adéquate des nouvelles technologies (Gouvernement du Québec, 2008).

Deux catégories de besoins ont été pris en considération dans l'analyse: les besoins d'accompagnement et les besoins de formation pédagogiques. Ils sont en lien direct avec la mission du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) de l'Université d'Ottawa, qui est de former le corps professoral. Il s'agit des compétences que l'organisation juge essentiel de retrouver chez les enseignants en vue d'atteindre l'excellence en matière d'enseignement (McConnell, 2003). Les besoins ressentis constituent l'écart entre les compétences qu'un enseignant reconnaît et celles qu'il souhaite détenir (Lawton, 1999). Pour Lapointe (2012), le besoin d'apprentissage correspond à l'écart mesurable qui existe entre la situation actuelle (ce qui est) et la situation souhaitée (ce qui devrait être).

La figure 11.1 illustre la notion de « besoins » par rapport aux deux situations :

Figure 11.1

Le concept de « besoin »



Source: Lapointe, 2012

Innovier en matière d'accompagnement et de formation pédagogiques peut se traduire par différentes activités, des formations formelles jusqu'à la consultation individuelle (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Comme mentionné par Chênerie (2011), il est important que l'accompagnement se traduise par une offre de formations et de stratégies variées, afin d'aider les enseignants à atteindre les objectifs d'apprentissage qu'ils ont définis au départ. D'après l'étude de Lebrun *et al.* (2012), les enseignants qui sont accompagnés par des conseillers pédagogiques présentent leur contenu d'enseignement différemment selon le format « en ligne » ou « en présentiel » et sont plus enclins à modifier leurs pratiques d'enseignement. C'est donc basé sur ces recherches et sur la demande ministérielle que l'équipe

du Service d'appui à l'accompagnement et à l'apprentissage (SAEA) a élaboré l'outil de collecte de données ayant servi à recenser les besoins des enseignants en matière d'accompagnement et de formation pédagogiques.

Cadre méthodologique

Collecte des données

La première étape a consisté à recueillir l'information nécessaire pour effectuer l'analyse de besoins et plus précisément, à recenser les compétences nécessaires pour enseigner en format hybride. Brassard (2012) définit une compétence comme étant : « un savoir agir qui intègre des ressources internes et externes, et qui permet à une personne compétente de les combiner d'une manière propre et unique, puis de les mobiliser en vue de faire face à un contexte ou une situation donnée » (p. 4).

Le profil élaboré par le SAEA repose sur une compétence centrale qui se lit comme suit : « savoir concevoir des cours universitaires selon une modalité hybride qui est conçue de sorte que certaines heures de classe sont substituées par des activités complémentaires en ligne faisant partie intégrante du cours ». Cette compétence centrale est constituée de cinq éléments : 1) maîtriser les savoirs associés au cours (expertise dans la discipline); 2) utiliser une approche réflexive pour analyser son action (praticien réflexif); 3) analyser les éléments du contexte d'apprentissage (contexte d'apprentissage); 4) planifier et concevoir des actions pédagogiques (conception du cours); 5) réaliser les actions pédagogiques (enseignement du cours) (Brassard, 2012; Caulfield, 2011; Dorais et Laliberté, 1999; Mägi, 2007).

La seconde étape a consisté à prioriser les besoins des enseignants à partir du référentiel de compétences professionnelles afin de développer un nouveau dispositif d'accompagnement et de formation pédagogiques.

Outils

La méthode du questionnaire en ligne a été retenue pour mener l'analyse, étant donnée l'efficacité du courrier électronique comme moyen de communication. Le questionnaire comprenait 45 questions et la moyenne de temps nécessaire pour y répondre a été de 30 minutes. Il visait principalement à recenser les besoins en matière d'accompagnement et de formation pédagogiques destinés aux enseignants de l'université. Les enseignants ont également été questionnés sur leur utilisation des services du Centre de pédagogie universitaire. Ils ont identifié leurs besoins à l'aide d'une liste

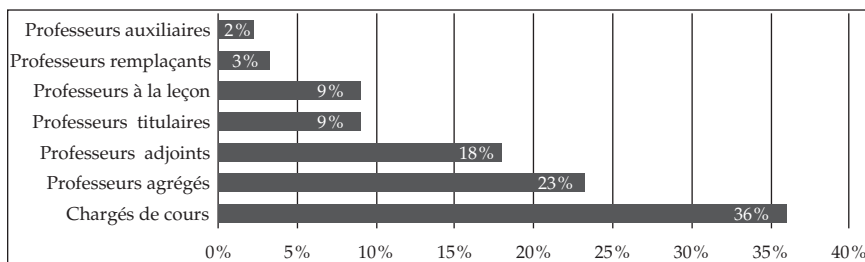
de thématiques de formation ainsi qu'à partir de leur opinion sur ses modalités de mise en œuvre. L'outil comportait également des questions relatives aux caractéristiques personnelles et professionnelles. Ce questionnaire était disponible à partir du logiciel FluidSurveys et comprenait au total 15 pages Web. Les membres du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche ont entériné l'ensemble des questions faisant partie de l'outil en ligne et ont délivré le certificat éthique requis pour mener à bien l'analyse de besoins de formation. Le questionnaire a été expédié à près de 3 000 enseignants. Le Centre de pédagogie universitaire a recueilli les réponses de 210 participants, soit un taux de réponse de 7%.

Profil des répondants

Les questions auxquelles ont répondu les participants ont permis de dresser un portrait des membres du corps enseignant ayant participé au projet. Pour faciliter la compréhension des résultats obtenus, les données recueillies sont présentées sous la forme de figures et de tableaux.

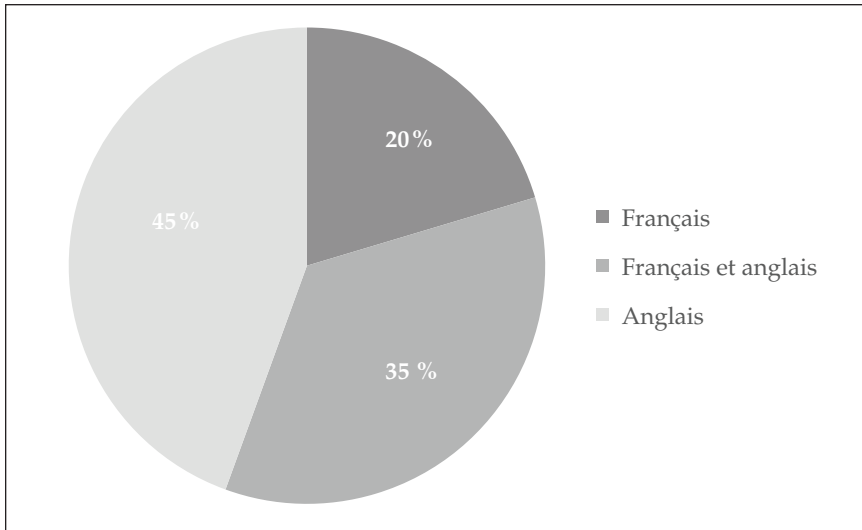
En ce qui a trait au statut (figure 11.2), 35% des répondants occupent un poste de chargé de cours, 23% un poste de professeur agrégé, 18% œuvrent à titre de professeur adjoint, 9% comme professeur titulaire, 9% portent le titre de professeur à la leçon, 3% sont des remplaçants et 2% des professeurs auxiliaires.

Figure 11.2
Statut



Pour ce qui est de la langue d'enseignement (figure 11.3), 45% des répondants enseignent en anglais, 35% enseignent dans les deux langues officielles et 20% enseignent en français.

Figure 11.3
Langue d'enseignement



Le tableau 11.1 expose la répartition des répondants selon les facultés.

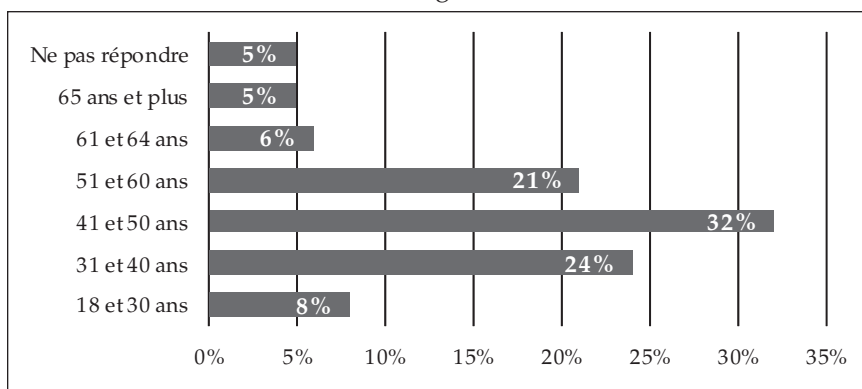
Tableau 11.1
Répartition des répondants par faculté d'appartenance

Faculté des sciences sociales	22 %
Faculté des arts	19 %
Faculté des sciences de la santé	19 %
Faculté des sciences	13 %
Faculté d'éducation	12 %
Pas d'identification à une faculté	15 %

En ce qui concerne l'âge des répondants (figure 11.4), 8 % ont entre 18 et 30 ans, 24 % entre 31 et 40 ans, 32 % entre 41 et 50 ans, 21 % entre 51 et 60 ans, 6 % entre 61 et 64 ans, 5 % entre 65 ans et plus, et finalement, 5 % ont préféré ne pas répondre à cette question.

Figure 11.4

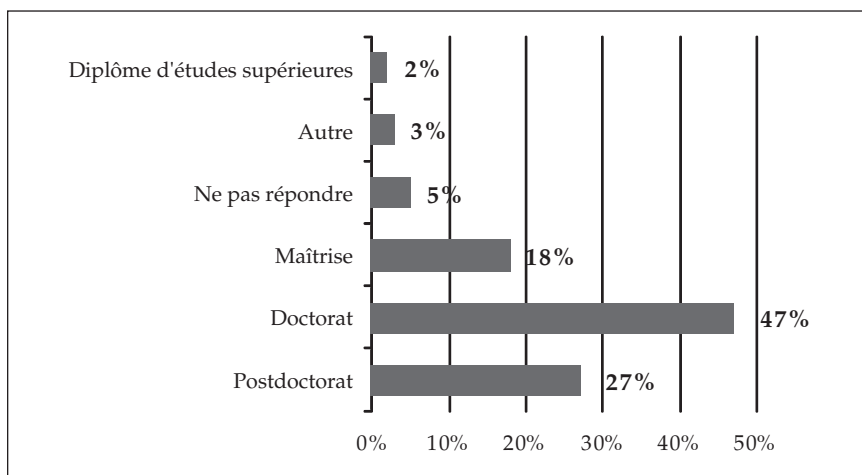
Âge



Pour ce qui est de la scolarité des répondants (figure 11.5), 27% détiennent un postdoctorat, 47% un doctorat, 18% une maîtrise, 2% détiennent un diplôme d'études supérieures, 5% ont préféré ne pas répondre et 3% ont répondu « autre ».

Figure 11.5

Niveau de scolarité



La diversité en matière d'âge et de statut permet de constater que les enseignants avec peu ou plus d'expérience ont autant besoin de formation et qu'il s'avère donc important de diversifier l'offre de formation afin de les aider à améliorer leurs stratégies d'enseignement.

Mise en œuvre des stratégies d'accompagnement et de formation

La mise en œuvre de l'apprentissage hybride, qui se définit selon Bates et Poole (2003) comme étant la combinaison de l'apprentissage en ligne avec des interactions en face à face offrant ainsi un mélange d'activités pédagogiques virtuelles et en présentiel, a donc été le premier choix proposé par le Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne, au printemps 2013. Ce format d'enseignement qui vise à élargir l'offre de programmes en ligne au sein de l'ensemble de l'établissement a été retenu parce que selon Bates et Poole (2003), il est moins difficile à implanter que l'enseignement en ligne, qui requiert plus d'investissement en temps de la part des enseignants (Université d'Ottawa, 2013).

Une autre des recommandations a été d'améliorer les programmes de perfectionnement professionnel et les ressources Web afin de bien accompagner les enseignants dans le cadre de ce changement organisationnel. Ainsi, dans le but de les inciter à innover en matière de stratégies pédagogiques, un investissement de 315 000\$ par année, jusqu'en 2020, a été voté pour le développement et la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement et de formation pédagogiques spécifique à l'initiative de l'apprentissage hybride. En ce qui concerne l'allocation des sommes, les projets individuels peuvent obtenir un montant allant jusqu'à 5 000\$, et les propositions issues d'un programme peuvent quant à elles recevoir un montant maximal atteignant jusqu'à 20 000\$. Le montant alloué est déterminé selon les critères prédéterminés ainsi que le nombre de cours à transformer en format hybride.

Depuis 2013, 159 cours ont été transformés en format hybride (Université d'Ottawa, 2016). Le tableau 11.2 présente l'évolution des fonds disponibles pour effectuer cette transformation.

Tableau 11.2
Nombre de cours développés en format hybride

	Années	Fonds disponibles	Nombre de cours financés	Fonds versés
0	2013-2014	100 000\$	25	100 000\$
1	2014-2015	300 000\$	68	301 000\$
2	2015-2016	300 000\$	66	273 000\$
TOTAL		700 000\$	159	674 000\$

Si on compare le nombre de cours hybrides développés jusqu'à ce jour à l'objectif prévu dans le rapport du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne, on constate que la cible est presque atteinte, soit 159 cours développés pour un objectif de 160. Cependant, il a été constaté qu'un certain nombre de cours offerts dans un mode hybride ne sont pas correctement identifiés dans le système d'inscription qui, actuellement, pour l'organisation, est le seul moyen de comptabiliser le nombre de cours enseignés en format hybride. La communauté universitaire a été sensibilisée à l'importance d'utiliser le code «HYB» devant le numéro de cours, afin que les statistiques en lien avec l'initiative soient les plus justes possible, mais il semble qu'il reste du travail à réaliser en ce sens.

Le développement de ces 159 cours a permis une augmentation significative en ce qui a trait au nombre d'étudiants inscrits à un cours en format hybride: 2013-2014 (356 étudiants), 2014-2015 (3 675 étudiants) et 2015-2016 (6 057 étudiants) (Université d'Ottawa, 2016).

Afin de soutenir les enseignants qui désirent convertir leurs cours en format hybride, un coordonnateur de l'apprentissage hybride et des technopédagogues ont été embauchés.

De plus, le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) a créé un site Web consacré entièrement à l'initiative hybride (incluant de nombreuses ressources, outils interactifs, et informations sur les cours hybrides).

Le développement ou la mise à jour d'une offre d'accompagnement et de formation pédagogiques pour les enseignants comprend une multitude de dimensions et de compromis teintés par des forces structurantes et politiques (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Plus précisément, dans le cas présent, la demande du ministère de la Formation, des Collèges et des Universités de l'Ontario a été l'élément déclencheur poussant l'Université d'Ottawa à revoir sa façon d'améliorer l'expertise pédagogique en enseignement supérieur. Afin d'arriver à concevoir une offre accessible au plus grand nombre, il est important de tenir compte des spécificités du monde académique (Saroyan *et al.*, 2006), par exemple le fait que les enseignants ont à faire de la recherche en plus d'enseigner, ce qui réduit leur investissement de temps pour s'inscrire à des formations technopédagogiques.

Selon Demougeot-Lebel et Perret (2011), plusieurs auteurs (Frenay et Paul, 2004; Parmentier, 2006) reconnaissent l'importance de soutenir le corps enseignant, en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques. En fait, certains plaident pour une offre d'accompagnement et de formation pédagogiques variée, construite à partir de situations pédagogiques authentiques (Parmentier, 2006). Selon Langevin, Grandtner et Ménard (2008), il faut tenir compte de l'expérience des enseignants lorsque l'on conçoit

une offre de formation, de là l'importance de concevoir un référentiel de compétences professionnelles qui permet d'identifier les acquis nécessaires et les besoins selon le contexte particulier de chaque enseignant.

Afin de réaliser ce changement organisationnel, plusieurs recommandations émanant du rapport produit par le Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne ont été réalisées. Premièrement, le Comité directeur sur l'apprentissage en ligne a vu le jour. Ce dernier est composé de doyens, vice-doyens, enseignants, étudiants et directeurs de service. Un appel du Fonds d'aide au développement de cours hybrides a été lancé dès l'automne 2013 et l'offre de financement s'est répétée à la session automne et à la session hiver depuis. De plus, comme mentionné précédemment, plusieurs ressources humaines ont été embauchées afin de soutenir les enseignants qui convertissent leurs cours en format hybride. Aussi, un nouvel institut sur la conception de cours hybrides a vu le jour. En 2014, six journées ont été consacrées à l'enseignement de connaissances et de compétences en lien avec l'apprentissage hybride. La programmation comportait de l'enseignement en présentiel, des modules en ligne ainsi que des périodes de travail personnel. Lors de cette première édition, 32 enseignants francophones et 22 enseignants anglophones ont suivi la formation intensive (Université d'Ottawa, 2016).

De plus, depuis septembre 2014, la programmation du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) a été modifiée de façon à offrir des ateliers en présentiel permettant aux enseignants de s'approprier le contenu pédagogique développé dans le cadre des activités de l'Institut sur la conception de cours hybrides. Quatre ateliers différents permettent maintenant aux enseignants de concevoir un cours hybride, soit : 1) amorcer le processus de conception : établir des bases solides ; 2) concevoir des situations d'apprentissage : l'importance de la complémentarité ; 3) évaluer des apprentissages : les options d'un cours hybride ; 4) conclure le processus de conception : les dernières étapes et l'importance de l'évaluation continue. Depuis 2014, 204 enseignants ont suivi ces 4 ateliers, soit un total de 258 personnes formées, ce qui correspond à 51,6 % de la cible pour 2020 (Université d'Ottawa, 2016).

Bien entendu, tout cela n'aurait pas été réalisable sans la campagne de communication permettant à l'initiative de l'apprentissage hybride de se voir reconnaître une identité visuelle propre à ses activités d'innovation pédagogique. Cette campagne de communication, menée à l'échelle de l'organisation, a donc été mise en œuvre afin de faire connaître le projet et de créer un environnement favorable à l'adoption de cette nouvelle méthode d'enseignement par les facultés. Elle avait un double objectif : sensibiliser la communauté universitaire et trouver des enseignants ouverts à l'utilisation de solutions pédagogiques novatrices basées sur la technologie éducative, comme la transformation de cours en format hybride.

En ce qui a trait à l'analyse des besoins, parmi les thèmes suggérés aux enseignants, quatre sont ressortis en premier, soit : 1) enseigner autrement : dynamiser son cours (81 % – 1^{er} choix) ; 2) l'intégration des technologies dans le cadre d'un cours (78 % – 2^e choix) ; 3) l'utilisation d'un système de gestion des apprentissages (77 % – 3^e choix) ; 4) les cours hybrides (68 % – 4^e choix).

En ce qui concerne la diversification de l'offre d'accompagnement et de formation pédagogiques, cinq façons d'offrir les services ont été identifiées par les participants, soit : 1) des ateliers de 2 heures (en présentiel) (65 % – 1^{er} choix) ; 2) des capsules pédagogiques (environ 15 minutes en ligne) (62 % – 2^e choix) ; 3) des capsules vidéos pédagogiques (accessibles en ligne en tout temps) (46 % – 3^e choix) ; 4) des ateliers conçus sur mesure (45 % – 4^e choix) ; 5) de la documentation d'ateliers ou guides accessibles en ligne (43 % – 5^e choix). Les choix des répondants ont permis de constater qu'il semble important de considérer comme prémisses de départ que les enseignants ont des besoins variés en ce qui a trait à l'enseignement supérieur, à l'utilisation des technologies ou à la conception de cours non traditionnels (comme c'est le cas pour les cours hybrides), d'où l'importance de mettre en place un dispositif d'accompagnement et de formation pédagogiques flexible permettant de répondre à cette réalité.

Le nouveau dispositif d'accompagnement et de formation pédagogiques a donc pour objectif de soutenir les enseignants dans l'adaptation de leur enseignement pour mieux répondre aux besoins et intérêts de leurs étudiants. Entourés d'une équipe d'experts dans les domaines de la pédagogie et de la technologie, les enseignants ont la chance de travailler toutes les composantes essentielles d'un cours hybride, et ce, par l'entremise d'activités pertinentes en lien avec leurs propres cours.

Certificat de formation en pédagogie universitaire

L'analyse des besoins de formation a mis en évidence l'intérêt que les enseignants accordent à l'accompagnement et la formation pédagogiques. De plus, plusieurs ont mentionné qu'il serait important que le développement professionnel, en matière d'enseignement supérieur, soit davantage reconnu et valorisé au sein de l'établissement. C'est donc à partir de ce dernier constat que les projets de « Certificat de formation en pédagogie universitaire pour professeurs », d'« Attestation de formation en pédagogie universitaire pour étudiants diplômés et stagiaires postdoctoraux » et de « Consultation virtuelle » ont été développés et mis en œuvre.

Le certificat de formation en pédagogie universitaire vise à permettre aux enseignants de : 1) perfectionner leurs compétences pédagogiques ; 2) valoriser leurs pratiques ; 3) stimuler l'échange et la collaboration ; 4) appliquer des méthodes d'apprentissage variées, dont l'usage des technologies

de l'information et de la communication. Le programme de formation comprend : 1) un programme d'orientation pour les nouveaux enseignants ou ; 2) un institut sur la conception de cours hybrides ou ; 3) un cours sur l'enseignement universitaire et les technologies (ESG6500 – Technologies et enseignement universitaire) et ; 4) une série annuelle d'ateliers et de conférences de perfectionnement professionnel. Ce programme est offert gratuitement aux enseignants à temps plein ou à temps partiel travaillant à l'Université d'Ottawa. Il n'est pas crédité et ne fait pas partie des programmes approuvés pas le Sénat de l'Université d'Ottawa.

L'attestation de formation en pédagogie universitaire pour étudiants diplômés et stagiaires postdoctoraux vise à : 1) développer les compétences professionnelles pour occuper un poste d'enseignant au niveau universitaire ; 2) offrir une formation qui valorise leur pratique ; 3) stimuler l'échange et la collaboration et permettre l'application de méthodes d'apprentissage variées, dont l'usage des technologies de l'information et de la communication. Pour être admis à cette formation, les étudiants doivent être inscrits aux études supérieures ou à un stage postdoctoral. Ce programme a pour objectifs spécifiques de : 1) permettre aux étudiants diplômés et aux stagiaires postdoctoraux de concevoir un cours et des activités d'apprentissage ; 2) utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées ; 3) accompagner des étudiants ou des groupes d'étudiants dans leur apprentissage ; 4) évaluer les apprentissages et son enseignement ; 5) analyser son environnement professionnel ; 6) développer des stratégies professionnelles et personnelles appropriées. En outre, il permet d'engager une réflexion tant sur son activité d'enseignement que sur son développement professionnel. La formation est gratuite pour les étudiants et les stagiaires postdoctoraux de l'Université d'Ottawa et elle est composée des trois cours suivants : 1) ESG5500 – Théories et pratiques de l'enseignement au 1^{er} cycle universitaire ; 2) ESG6500 – Technologies et enseignement universitaire ; 3) ESG8500 – Practicum en enseignement universitaire. Il est à noter que l'attestation ne fait pas partie des programmes approuvés par le Sénat de l'Université d'Ottawa.

Consultation virtuelle et formation en ligne en direct

Étant donné que les professeurs ont un horaire chargé (enseignement, recherche, service à la communauté, etc.) et qu'ils ne peuvent pas toujours se déplacer pour accéder au service de consultation individuelle en présentiel, le Centre de pédagogie universitaire offre des consultations en ligne par Adobe Connect ou Skype. Grâce à ce nouveau service, les enseignants peuvent maintenant avoir accès à un conseiller pédagogique selon leurs disponibilités.

Depuis septembre 2015, une nouvelle expérience de formation est offerte par le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) : des webinaires, d'une durée d'une heure. Les enseignants peuvent donc suivre certaines formations en ligne en direct, de sorte qu'ils peuvent participer aux ateliers à l'endroit de leur choix.

Ainsi, grâce aux stratégies mises en place, 258 nouveaux enseignants ont suivi de la formation, dans le but d'améliorer leurs stratégies d'enseignement, afin d'enseigner en format hybride, comme le souhaite l'établissement. À la suite de la formation reçue, 159 cours ont été développés dans un format hybride et plus de 6 000 étudiants sont actuellement inscrits à un cours enseigné en format hybride (Université d'Ottawa, 2016). Si l'on compare avec les projections contenues dans le rapport du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne, étant actuellement à l'année 2, au total, 258 personnes ont participé aux formations comparativement à 120, qui était la cible à atteindre. Cet objectif a donc largement été dépassé (215 %). Pour ce qui est du nombre total de nouveaux cours à développer, la cible était de 160, et 159 ont été développés, sans compter les cours qui s'enseignent en format hybride mais qui passent sous le radar car ils ne comportent pas le sigle « HYB » à côté de la cote de cours dans le système d'inscription. Ce nombre signifie que l'objectif a été atteint à 99 %, toujours sans compter les cours non répertoriés comme étant enseignés en format hybride.

Bref, selon Lapointe (2012), l'écart entre la situation souhaitée et la situation réelle est maintenant minime, même pratiquement inexistant, car les résultats démontrent que les stratégies et les outils mis en place ont contribué à la construction de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur au sein de l'organisation, plus précisément en ce qui a trait à l'utilisation des technologies pour innover en matière d'enseignement.

Conclusion

À la lumière de ces trois années d'expérience, le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) continue ses actions afin d'améliorer le dispositif d'accompagnement et de formation pédagogiques déjà mis en place en procédant à des évaluations périodiques des différentes composantes de cette initiative. En réalité, la nouvelle vision du ministère de la Formation, des Collèges et des Universités de l'Ontario a contribué à l'innovation et à la diversification de l'offre de services pédagogiques au sein de l'Université d'Ottawa. De plus, l'analyse des besoins de formation s'est avérée un choix judicieux, car elle a permis d'améliorer l'expertise pédagogique en enseignement supérieur. En fait, ce choix a permis de faire le portrait des besoins actuels et réels en matière d'accompagnement et de formation pédagogiques. Toutefois, comme l'indique Rondeau (2002),

le succès d'une transformation n'est pas qu'une question de disposition positive des acteurs concernés, il faut aussi développer les capacités individuelles et organisationnelles nécessaires à sa réalisation. À titre d'exemple, si les employés ne sont pas formés adéquatement et au bon moment, n'ont pas l'encadrement requis, ni les ressources et le pouvoir nécessaires, ils risquent bien de se conforter dans leurs anciennes façons de faire (p. 110).

En terminant, il est important de noter que grâce à la collaboration du corps enseignant et des professionnels œuvrant au sein de l'équipe du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA), l'offre d'accompagnement et de formation pédagogiques se traduit maintenant au sein de l'Université d'Ottawa par des services variés répondant davantage aux générations actuelles d'étudiants en quête d'un apprentissage dynamique où les technologies occupent une très grande place.

Références

- Bates, A.W. et Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bédard, D. et Raucent, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). Récupéré de <<http://ripes.revues.org/898>>.
- Bernard, R.M. et al. (2014). A metaanalysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), p. 87-122.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington: The Carnegie Foundation.
- Boyle, T. et al. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), p. 165-178.
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Récupéré de <http://www.uqac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil_comp%C3%A9tences_brassard.pdf>.
- Caulfield, J. (2011). *How to Design and Teach a Hybrid Course: Achieving Student-Centered Learning through Blended Classroom, Online, and Experiential Activities*. Sterling: Stylus Publishing.
- Chênerie, I. (2011). La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), p. 22-27.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1). Récupéré de <<http://ripes.revues.org/456>>.

- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3), p. 8-13.
- Franks, P. (2002). Blended learning: What is it? How does it impact student retention and performance? Dans M. Driscoll et T. Reeves (dir.). *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002*. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Frenay, M. et Paul, C. (2004). *Le développement de projets pédagogiques: reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement*. Cahiers de recherche en éducation et formation, 34, p. 1-21.
- Gouvernement du Québec (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation – Volet formation continue*. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf>.
- Gravelle, F. et Herry, Y. (2014). Conception d'un nouveau modèle d'accompagnement permettant le développement de cours hybrides. *Actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) – Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement. Mons, Belgique*. Récupéré de <http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=152>.
- Habib, E. (2013). Combiner pédagogie active et e-Learning dans l'enseignement des mathématiques. Communication présentée au 7^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES): *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: pédagogies actives en présentiel et à distance*. Sherbrooke. Récupéré de <http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2013/actes_colloque_qpes2/downloadFile/file/Actes_colloque_QPES2013.pdf?nocache=1>.
- Hugues, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, 12(3), p. 349-363.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 643-664.
- Lapointe, J.-J. (2012). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lawton, L. (1999). Approaches to needs assessment. Dans I.-S. Perkins et L. Wright (dir.). *Evidence-based Health Promotion*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Lebrun, M., Bachy, S., Maron, S., Motte, I., Smidts, D. et VanHaverbecke, C. (2012). L'accompagnement technopédagogique: des technologies et des pédagogies en interaction. Communication présentée au colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU): *Quelle université pour demain?* Trois-Rivières. Récupéré de <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles__session_7_15_Version_finale.pdf>.
- Mägi, J. (2007). *B-Learning 4 All project – Analysis of Needs of the Target Group*. Récupéré de <http://www.b-learning.lefo.net/documents/main/Analysis-of_Training_Needs_Blearning4All_3.pdf>.

- McConnell, J.-H. (2003). *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*. New York: AMACOM.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. (2012). *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario*, document de travail. Récupéré de <<http://www.tcu.gov.on.ca>>.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Dans M. Romainville et N. Rege Colet (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Potter, M.-A., Barron, G. et Cioffi, J.-P. (2003). A model for public health workforce development using the national public health performance standards program. *Journal of Public Management Practice*, 9(3), p. 199-207.
- Rondeau, A. (2002). Transformer l'organisation. Vers un modèle de mise en œuvre. Dans R. Jacob, A. Rondeau et D. Luc (dir.). *Transformer l'organisation. La gestion stratégique du changement*. Montréal: Revue Gestion.
- Saroyan, A. et al. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire? Dans M. Romainville et N. Rege Colet (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Sims, R.-R. (1990). *An Experiential Learning Approach to Employee Training Systems*. Westport: Quorum Books.
- Université d'Ottawa (2011). *Destination 2020*. Récupéré de <<http://www.uottawa.ca/about/sites/www.uottawa.ca.about/files/destination-2020-plan-strategique.pdf>>.
- Université d'Ottawa (2013). *Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne*. Récupéré de <<https://www.uottawa.ca/vice-president-academic/sites/www.uottawa.ca.vice-president-academic/files/rapport-groupe-travail-sur-apprentissage-en-ligne.pdf>>.
- Université d'Ottawa (2016). *Rapport sur l'initiative hybride – De septembre 2013 à novembre 2016*. Récupéré de <http://saea.uottawa.ca/site/files/docs/SAEA/rapport-hybride/Rapport_Initiative_Hybride_French.pdf>.

La recherche-action

Quelques considérations pédagogiques et managériales sur l'apprentissage hybride : les résultats d'une recherche-action

Patrick Pelletier, Christiane Le Clech et François Bédard

RÉSUMÉ

Ce texte porte sur les différentes phases de réalisation d'un projet de recherche-action visant à documenter la conception, la diffusion et l'appropriation d'un cours basé sur l'apprentissage hybride. Il est soutenu qu'il ne suffit pas de transférer les contenus d'enseignement en ligne, mais bien de les repenser, de les réorganiser en fonction de ce qui doit être présenté en classe et ce qui doit être adapté en ligne. Le développement d'un cours hybride étant inscrit dans un contexte organisationnel défini, différentes considérations managériales doivent être examinées afin de s'assurer de son implantation.

Les établissements d'enseignement supérieur s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage hybride, une intégration réfléchie d'expériences d'apprentissage en classe et à distance (Garrison et Kanuka, 2004). Le fait de combiner le meilleur des mondes synchrone et asynchrone (Levin, Whitsett et Wood, 2013), voire les avantages des méthodes pédagogiques de la présence et des modalités technopédagogiques de la distance (Graham, 2006), améliorerait l'apprentissage (Garrison et Vaughan, 2008), l'autonomie, la motivation et la satisfaction envers les études (Filak et Sheldon, 2008; Henrie, Bodily, Manwaring et Graham, 2015; Means, Toyama, Murphy et Baki, 2013). Qui plus est, ce mode d'enseignement permettrait de rejoindre un plus grand nombre d'apprenants en moins de temps, et en réseau. En plus d'offrir davantage de flexibilité aux étudiants, notamment ceux devant concilier études, travail et famille, ce mode rendrait les salles de classe davantage disponibles et maximiserait par le fait même les coûts de la formation (Bécharé *et al.*, 2014).

La première partie de ce chapitre démontre que la conception d'un cours hybride exige de relever le défi du redesign pédagogique, l'approche jugée la plus efficace pour l'intégration des séances en face à face et en ligne (Bécharde *et al.*, 2014; Huang et Zhou, 2006). Il ne suffit pas de transférer les contenus d'enseignement en ligne, mais bien de les repenser, de les réorganiser en fonction de ce qui doit être présenté en classe et ce qui doit être adapté en ligne.

Le développement d'un cours hybride étant inscrit dans un contexte organisationnel défini, différentes considérations managériales doivent être examinées afin de s'assurer de son implantation. Ces considérations sont mises de l'avant dans la deuxième partie.

La troisième partie est consacrée aux différentes phases de réalisation d'un projet de recherche-action visant à documenter la conception, la diffusion et l'appropriation d'un cours hybride tirant avantage des considérations pédagogiques et managériales présentées dans les parties précédentes. Un nouveau cours portant sur les technologies de l'information et des communications et sur les réseaux de distribution en tourisme, offert au sein du baccalauréat en gestion du tourisme et de l'hôtellerie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), a servi de terrain d'expérimentation.

Financé par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec (UQ), ce projet mené auprès de 44 étudiants au cours de l'année universitaire 2012-2013 s'est fait en partenariat: il réunit le Département des études urbaines et touristiques de l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'UQAM et l'École des sciences de l'administration (ÉSA) de l'Université TÉLUQ, l'université à distance du réseau de l'UQ. Différentes motivations ont amené ces organisations à collaborer: amélioration de la pédagogie; accroissement de l'accessibilité et de la flexibilité; augmentation de la rentabilité en rejoignant un plus grand nombre d'apprenants; et renforcement de la visibilité de l'expertise pédagogique de l'Université TÉLUQ en matière de formation à distance.

La quatrième partie expose la méthodologie sur laquelle a reposé la recherche-action. La cinquième partie présente les résultats obtenus et les compare à une autre étude menée également dans une autre école de gestion au Québec. Quant à la sixième partie, elle s'attarde à la pertinence et la faisabilité d'ajouter le mode hybride aux pratiques d'enseignement traditionnelles des deux partenaires. Cette partie soutient que la construction de l'expertise pédagogique nécessaire au développement de l'apprentissage hybride n'est pas indépendante des conditions organisationnelles dans lesquelles ce mode d'enseignement se construit.

Les considérations pédagogiques

Bien que les définitions de l'apprentissage hybride soient nombreuses (Allan, Seaman et Garrett, 2007 ; Garrison et Vaughan, 2008 ; Graham, 2006 ; Graham, Allen et Ure, 2003) et qu'aucune ne fasse l'unanimité (Bécharde *et al.*, 2014), celle de Garrison et Vaughan (2008) nous sert d'ancrage théorique. Elle réfère à « l'intégration réfléchie d'occasions d'apprentissage en classe et en ligne, qui n'est ni une addition à la présentation magistrale en classe, ni un cours en ligne » (traduction libre). Les travaux du Sloan Consortium, une organisation professionnelle vouée à la recherche et au développement de l'apprentissage en ligne, définissent en quelque sorte l'apprentissage hybride par la proportion des activités en ligne comparativement à de l'enseignement en présence appuyé par des documents fournis en ligne aux étudiants ou à un cours totalement à distance. Ces travaux indiquent que l'apprentissage hybride propose entre 30 % et 79 % d'activités en ligne (Allen *et al.*, 2007).

Différentes considérations pédagogiques, qui doivent être clairement articulées dans le processus de conception d'un cours hybride, ressortent des écrits sur le redesign (Alberts, Murray et Stephenson, 2010 ; Alebaikan et Troudi, 2010 ; Allen, Seaman et Garrett, 2007 ; Chew, Turner et Jones, 2010 ; Garrison et Kanuka, 2004 ; Garrison et Vaughan, 2008 ; Gomez et Igado, 2008 ; Graham, 2006 ; Graham et Dziuban, 2008 ; Henrie, Bodily, Manwaring et Graham, 2015 ; Korr, Derwin, Greene et Sokoloff, 2012 ; Lopez-Perez, Lopez-Perez et Rodriguez-Ariza, 2011 ; Napier, Dekhane et Smith, 2011 ; Salmon et Lawless 2006). Nous les synthétisons de la manière suivante :

- l'apprentissage est guidé : des objectifs généraux doivent avoir été formulés afin que l'étudiant ait une meilleure idée de ce que l'on attend de lui en termes d'apprentissage. Il est préférable de structurer le contenu en objectifs plus spécifiques afin de mieux encadrer les étudiants qui éprouvent des difficultés ou qui sont moins motivés ;
- l'apprentissage est actif : l'étudiant n'est pas uniquement celui qui écoute l'enseignant dans sa présentation magistrale, mais celui qui réalise des activités, collabore et échange avec ses pairs et avec cet enseignant. Il est appelé à prendre une part active et à assumer une responsabilité personnelle dans son apprentissage. Par ailleurs, les contenus et le matériel pédagogique offerts doivent le stimuler ;
- l'apprentissage est progressif : l'étudiant doit être appuyé dans la progression de ses apprentissages, à travers notamment l'utilisation de questionnaires en ligne ;

- l'apprentissage est rétroactif: le cours fournit à l'étudiant une rétroaction sur ses progrès. Constructif et mené en temps opportun, cet exercice favorise l'apprentissage. La rétroaction en ligne, automatique et instantanée, peut se mettre facilement en place, soit par des questionnaires en ligne ou par des activités collaboratives (p. ex., wiki);
- l'apprentissage est adaptatif: il importe de considérer les différents styles d'apprentissage des étudiants, certains étant plus auditifs, d'autres visuels. En ce contexte, l'apprentissage hybride permet l'intégration des objets multimédias, des capsules audios et vidéos. Les étudiants n'apprenant pas tous de la même façon, il importe de varier les médias utilisés. La ludification ou l'utilisation des jeux sérieux sont à envisager. On peut aussi offrir différents parcours d'apprentissage adaptés aux besoins des étudiants;
- l'apprentissage est réflexif: l'étudiant est amené à porter un regard critique et analytique sur ses pratiques d'apprentissage. Le processus de métacognition permet à l'apprenant de gérer son propre apprentissage, de mieux comprendre comment il apprend. Des activités comme des discussions par l'intermédiaire d'un forum, de blogues ou d'un journal de bord peuvent susciter sa réflexion;
- l'apprentissage est collaboratif: il s'agit de miser sur le meilleur du présentiel, avec des activités de groupe. La transmission des connaissances se fait davantage en ligne, par le biais de lectures. On peut transformer l'exposé magistral de l'enseignant en mettant en place des activités à distance afin que l'étudiant arrive préparé en classe, où des activités structurées (études de cas, problèmes à résoudre, etc.) l'inciteront à participer et à interagir;
- l'apprentissage est facilité: la facilité d'utilisation de l'environnement numérique d'apprentissage encourage les apprenants à consacrer leur attention à l'apprentissage du contenu au lieu de dépenser leur effort à apprendre le fonctionnement de cet environnement.

Afin de favoriser l'apprentissage des étudiants, le redesign doit être basé sur des principes pédagogiques et non sur le potentiel des TI. Il ne suffit pas d'utiliser ces technologies pour elles-mêmes, mais bien pour répondre à des stratégies pédagogiques permettant une participation active au développement de l'apprentissage. L'étudiant est appelé ce faisant à construire ses connaissances à travers des interactions dynamiques avec ses pairs et l'enseignant. L'expérience d'apprentissage qui lui est proposée reconnaît ses besoins. Néanmoins, les TI s'avèrent des plus utiles puisqu'elles permettent de présenter le matériel dans divers formats. En variant les médias, on peut diminuer la charge cognitive de l'étudiant. Il peut ainsi traiter plus d'informations à la fois.

Les considérations managériales

Sur la base des écrits (Alebaikan et Troudi, 2010; Gedik *et al.*, 2013; Heaney et Walker, 2012; Kenney et Newcombe, 2010; Korr *et al.*, 2012; Lotrecchiano *et al.*, 2013; Ramos *et al.*, 2011), différentes considérations managériales favorisent le développement d'une expertise pédagogique profitable à la conception d'un cours en mode hybride:

- le temps: il demeure important de laisser le temps aux enseignants de s'appropriier les fondements, méthodes et outils pédagogiques de l'apprentissage hybride;
- le soutien: il importe de soutenir les enseignants dans leurs activités de conception. Ce soutien se traduit entre autres par la valorisation de leur formation en pédagogie de l'enseignement supérieur;
- la reconnaissance: des incitatifs et des récompenses, notamment par la mise en place de prix d'excellence en enseignement, sont à considérer. Les efforts consentis à l'innovation pédagogique doivent être reconnus dans les évaluations des activités des professeurs;
- le développement professionnel: il importe d'assurer le développement de l'expertise des conseillers pédagogiques et des enseignants;
- les ressources financières: des ressources doivent être allouées pour la couverture des frais d'inscription à des colloques portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Ce type de ressources doit également être consacré à la conception des cours qui est faite en collaboration avec le personnel de soutien pédagogique (conseillers pédagogiques) et technologique (graphistes, intégrateurs Web, etc.);
- la propriété intellectuelle: la question de la propriété du matériel produit et du droit d'auteur concernant l'utilisation de matériel produit par autrui, et se trouvant sur le Web, se doit d'être clarifiée. Le contenu développé dans un cours appartient-il à l'organisation ou à l'enseignant? Ce dernier pourrait-il réutiliser le contenu qu'il aura développé? Ces questions nécessitent de trouver réponses et ententes entre les parties;
- la qualité: puisqu'il est primordial de revenir sur les cours développés afin d'y apporter les modifications nécessaires pour favoriser les meilleurs apprentissages chez les étudiants, la mise en place de mesures de contrôle-qualité est des plus légitimes.

Afin de s'assurer que l'apprentissage hybride gagne la faveur des enseignants, des administrateurs et des conseillers pédagogiques, différents facteurs sont à considérer. Le modèle d'appropriation de l'innovation de Taylor (cité dans Bédard et Béchar, 2009) nous sert ici de repère:

- les avantages relatifs : comment l’innovation est-elle plus efficace que les autres formules pédagogiques ?
- la compatibilité : comment l’innovation est-elle en lien avec les valeurs, les expériences passées et les besoins des apprenants ?
- la complexité : à quel point sera-t-il difficile de comprendre et d’utiliser cette innovation ?
- l’aptitude à essayer : comment réduire l’incertitude ou le risque lié à l’adoption de l’innovation ?
- l’observabilité : à quel point sera-t-il facile de voir les résultats ?
- la réinvention/adaptation : dans quelle mesure l’innovation peut-elle être modifiée ou adaptée pour répondre aux besoins d’un innovateur potentiel ?

Le projet de recherche-action

Selon Coitroux (2002), la recherche-action en contexte d’enseignement réfère à

un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu’il s’agisse des étudiants, des enseignants ou d’autres intervenants, des moyens d’améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche (p. 8).

Sur la base de ces considérations, un cours réunissant deux organisations déjà partenaires dans le domaine de l’enseignement de la gestion du tourisme et de l’hôtellerie a fait l’objet d’une recherche-action.

L’ESG-UQAM offre en mode présentiel une formation en gestion du tourisme depuis 1978. En 2003, cette école de gestion s’est associée à l’ÉSA de l’Université TÉLUQ pour l’offre d’un programme court et d’un certificat en gestion du tourisme offerts à distance. Tous les cours des programmes à distance, à l’exception d’un, sont les mêmes que ceux offerts en présentiel. Le projet de recherche-action sur l’apprentissage hybride qui a débuté à l’hiver 2012 s’inscrit ainsi dans la continuité de ce partenariat.

L’initiative de ce projet revient au directeur de l’ÉSA en poste en 2011 et à un professeur de l’ESG-UQAM, l’un des signataires du présent chapitre. Les autres auteurs ont également participé au développement du projet, de la demande de financement au FODAR jusqu’à la conception, la diffusion et l’évaluation de l’expérimentation.

Un nouveau cours, EUT 4150 (Technologies de l’information et des communications et réseaux de distribution en tourisme) du baccalauréat en gestion du tourisme et hôtellerie a servi de terrain d’expérimentation au printemps 2012. Ce cours vise :

à transmettre à l'étudiant des connaissances sur l'évolution, les enjeux et les tendances des TIC, à dégager les bonnes pratiques en matière d'utilisation des technologies de la distribution au sein d'une destination et à explorer différentes approches d'adaptation aux technologies utilisées les plus fréquemment dans l'industrie. Il présente de manière exhaustive les réseaux de distribution utilisés par l'industrie touristique et aborde les problématiques liées à la formulation et à la mise en œuvre d'une stratégie en tourisme en ligne à l'échelle d'une destination¹.

Le cours a été conçu sur la base des considérations pédagogiques et managériales présentées précédemment. Un design simple a été préconisé. Par ses potentialités et le fait qu'il soit utilisé dans les deux organisations partenaires, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) Moodle a été choisi. Le cours à l'étude est constitué de trois séances à distance et neuf en présence².

L'objectif pédagogique proposé aux étudiants lors de la première séance à distance, tenue à la semaine 4, était d'évaluer la performance de sites Internet. Le scénario pédagogique a été construit autour de lectures individuelles dirigées, d'un exercice pratique d'évaluation réalisé en équipe, et d'une présentation des résultats en classe à la séance suivante. L'analyse des sites Internet a été sujet de discussion.

L'objectif pédagogique de la deuxième séance à distance à la semaine 6 était d'élaborer une stratégie en cybertourisme à l'échelle d'une destination touristique. Le scénario était composé de la lecture individuelle de deux études de cas, d'une réflexion stratégique en équipe à partir des interrogations proposées dans l'étude de cas, et d'une présentation en classe à la séance suivante.

Enfin, la troisième séance tenue à la semaine 9 était centrée sur l'objectif pédagogique de comprendre les pratiques, enjeux et tendances en cybertourisme dans le secteur des agences de voyages. Le scénario proposait un texte interactif dans Moodle, comprenant des hyperliens vers des sites extérieurs fournissant des informations complémentaires et des questions de révision. La séance en classe proposait aux étudiants des activités structurées afin de les inciter à participer et à interagir autour des activités effectuées à distance.

1. <<http://www.telug.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/EUT%204150/>>.

2. En raison des mouvements étudiants de l'époque qui ont paralysé le système universitaire québécois, le nombre de séances à cette session a été de 12 au lieu de 15. Il a été décidé d'offrir, dans les circonstances, seulement trois séances à distance.

La recherche-action³ porte sur les quatre différentes phases (conception, diffusion, évaluation et transfert) de l'expérimentation qui s'est déroulée sur une période allant de l'hiver 2012 à mai 2015 (tableau 12.1).

Après l'obtention du financement FODAR en mars 2012, la première phase a consisté à constituer une revue documentaire sur l'apprentissage hybride afin d'orienter le redesign pédagogique du cours et sa conception.

La deuxième phase a été consacrée à la diffusion du cours à la session d'automne 2012. Précisons que les 44 étudiants inscrits n'avaient pas connaissance *a priori* de l'expérimentation qu'ils allaient vivre.

La troisième phase a été dédiée à l'évaluation de l'expérience de l'apprentissage hybride sur la base de deux questionnaires remis aux étudiants : un en début de session et l'autre à la fin. L'objectif du questionnaire précours était d'évaluer si les étudiants étaient ouverts à l'apprentissage hybride. Il importait, d'une part, de connaître leurs motivations, leurs perceptions et leurs réticences à l'égard des séances à distance. Avec le questionnaire postcours, il s'agissait de dresser un bilan de leur expérience, de connaître les effets positifs et les points à améliorer en ce qui concerne le design du cours proposé. Quelques entretiens effectués en classe avec les étudiants participants ont permis d'approfondir certains éléments de réponse.

Lors de la quatrième phase, celle du transfert, différentes activités ont été conduites afin de s'assurer de la diffusion des résultats de la recherche-action. Ceux-ci ont été d'abord divulgués lors d'un séminaire que nous avons organisé et tenu en avril 2013 à l'UQAM. Différents témoignages d'experts sur l'apprentissage hybride ont été présentés afin de favoriser la construction de l'expertise pédagogique sur ce mode d'enseignement. Plus de 120 personnes ont participé à l'événement, dont une cinquantaine en présentiel et plus de 70 en webdiffusion. Le panel de participants sur place était fortement varié avec notamment des professeurs et conseillers pédagogiques provenant d'une dizaine d'établissements⁴. Les participants en webdiffusion provenaient des collèges et universités québécoises, mais également d'universités de France, Suède, Belgique, du Congo et du Maroc.

3. Outre les signataires du présent chapitre, cette recherche a bénéficié de l'apport de trois étudiants et assistants de recherche du Centre international de formation et de recherche en tourisme (CIFORT). Il s'agit de Valérie Burnet, Mohamed Reda Khomsi et Larbi Safaa.

4. Il s'agit de l'Université du Québec à Montréal, l'Université TÉLUQ, HEC Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'École de technologie supérieure et le Cégep à distance.

Ce séminaire a permis de discuter de trois principaux niveaux d'analyse:

- institutionnel: pressions légitimant le développement de l'apprentissage hybride dans les établissements d'enseignement supérieur;
- organisationnel: ressources humaines (administratives et pédagogiques), matérielles (financières, technologiques et légales) et organisationnelles (soutien et valorisation de l'innovation pédagogique) contraignant ou favorisant le développement de l'apprentissage hybride;
- opérationnel: perceptions et motivations des étudiants à l'égard de l'apprentissage hybride et évaluation des apprentissages.

Cette dernière phase a été complétée par le dépôt d'un rapport⁵ en septembre 2013. Ses conclusions ont été reprises par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec en juin 2015 (*La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*). Puis, différentes présentations ont été réalisées dans des événements scientifiques (Colloque international sur les TIC en éducation) et de transfert (Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique [GRIIP]) de l'Université du Québec et du Réseau francophone d'enseignement à distance (REFAD⁶).

Tableau 12.1
Les phases de la recherche-action

Phase	Opérations	Période
1	Conception	
	Revue documentaire	Mars 2012
	Design pédagogique du cours	Avril-août 2012
2	Diffusion	
	Mise à l'essai du cours	Septembre 2012
3	Évaluation	
	Administration du questionnaire précours	Septembre 2012
	Administration du questionnaire postcours	Décembre 2012
	Analyse des résultats	Janvier 2013

5. « Recherche-action sur l'apprentissage hybride en gestion du tourisme » déposé à l'automne 2013 aux autorités du Fonds de développement académique du réseau de l'UQ, de l'UQAM et de l'Université TÉLUQ.

6. <<http://www.refad.ca/>>.

Tableau 12.1
Les phases de la recherche-action (*suite*)

Phase	Opérations	Période
4	Transfert	
	Séminaire	Avril 2013
	Diffusion du séminaire sur Internet ¹	Depuis mai 2013
	Dépôt du rapport final	Septembre 2013
	Présentation au REFAD	Février 2014
	Présentation au Colloque international TIC en éducation	Mai 2014
	Présentation au GRIIP	Mai 2015
	Diffusion des principaux résultats par le CSE	Juin 2015

1. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNkGcu_hmoenGGuaqwd8LuAwegpNLmEb>.

Méthodologie

Un questionnaire pré-cours constitué de cinq sections a été utilisé. La première section porte sur le profil sociodémographique des étudiants :

- âge ;
- sexe ;
- situation professionnelle ;
- distance du lieu de résidence par rapport à l'UQAM ;
- durée du transport entre le lieu de résidence et l'UQAM ;
- nombre de cours complétés au sein du programme ;
- niveau d'aisance dans l'utilisation des TI.

La deuxième section s'attarde à l'utilisation de l'environnement numérique d'apprentissage Moodle dans l'offre de cours du programme suivi :

- nombre de cours suivis avec cet environnement ;
- évaluation de l'expérience d'utilisation.

La troisième section s'intéresse à l'expérience des étudiants en matière d'enseignement à distance :

- nombre de cours suivis ;
- évaluation de l'expérience ;
- avantages de ce mode d'enseignement ;
- désavantages de ce mode d'enseignement.

La quatrième section concerne les perceptions et attitudes des étudiants en regard de l'utilisation des TI dans la formation à distance :

- attrait des cours ;
- gestion du temps d'étude ;
- amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- motivation à apprendre ;
- amélioration des apprentissages ;
- autonomie dans l'apprentissage ;
- accès aux cours ;
- communication avec l'enseignant ;
- qualité des travaux notés individuels ;
- gestion du travail en équipe.

La cinquième section est consacrée aux perceptions et attentes à propos de l'expérimentation :

- nombre de cours suivis en hybride ;
- niveau de connaissance de ce mode d'enseignement ;
- réaction par rapport à l'expérimentation ;
- niveau d'intérêt ;
- attentes.

Présenté lors de la dernière séance du cours, le second questionnaire traite de la satisfaction des étudiants. Il est constitué de questions ouvertes portant sur les thèmes suivants :

- appréciation des séances à distance (« Qu'avez-vous apprécié le plus dans les séances à distance ? Justifiez votre réponse. ») ;
- contribution des séances à distance à l'amélioration des apprentissages (« Considérez-vous que les séances à distance ont contribué à améliorer votre apprentissage ? Justifiez votre réponse. ») ;
- changement au niveau de la gestion du temps d'étude (« Comparativement à un cours offert en mode traditionnel en classe, est-ce que votre gestion du temps d'étude a changé dans ce cours offert en mode hybride ? Justifiez votre réponse. ») ;
- amélioration à apporter aux séances à distance et en classe (« Comment ce cours offert en mode hybride pourrait-il être amélioré dans son volet à distance ? Justifiez votre réponse. ») ;
- recommandation pour l'utilisation de l'apprentissage hybride dans d'autres cours du programme (« Recommanderiez-vous à d'autres étudiants en gestion du tourisme et de l'hôtellerie un cours offert en formation hybride ? Justifiez votre réponse. ») ;

- nombre idéal de séances (« Dans une session normale comptant 15 semaines, quel serait, selon vous, le nombre idéal de séances offertes en mode à distance? Justifiez votre réponse. »)

Les réponses individuelles au questionnaire ont ensuite été discutées au sein de groupes constitués de quatre étudiants. Puis, un étudiant par groupe a présenté ses résultats à l'un des chercheurs du projet de recherche. Ces entretiens individuels réalisés en classe ont permis d'enrichir notre compréhension de leur expérience.

Résultats

La tranche d'âge la plus représentée du groupe d'étude, constitué de 44 répondants, principalement de sexe féminin (86 %), était celle des 18-25 ans (78 %). On dénote que 46 % des répondants étaient étudiants à temps complet tout en travaillant à temps partiel, alors que 42 % étaient uniquement étudiants à temps complet. Sur le plan de la proximité géographique, la plus grande proportion se trouvait entre 15 à 20 minutes (42 %) du lieu d'études. La grande majorité des répondants (86 %) avait déjà complété plus de 15 cours de leur programme. Le groupe interrogé présentait ainsi une bonne expérience des cours universitaires traditionnels. Il en est de même de leur maîtrise des TI puisque pour l'énoncé « je ne me sens pas à l'aise dans l'utilisation des technologies de l'information » il y a un franc désaccord, avec 56 % des répondants étant entièrement en désaccord et 30 % en désaccord. Le tableau 12.2 expose ces résultats.

Tableau 12.2
Le profil sociodémographique des répondants

Groupe d'âge	18-25	26-35	N/A		
	78 %	18 %	4 %		
Sexe	Féminin		Masculin		
	86 %		14 %		
Occupation	Étudiant à temps complet	Étudiant à temps complet et travailleur à temps partiel	Étudiant à temps complet et travailleur à temps complet	Étudiant à temps partiel et travailleur à temps complet	Étudiant à temps partiel et travailleur à temps partiel
	42 %	46 %	6 %	4 %	2 %

Tableau 12.2
Le profil sociodémographique des répondants (*suite*)

Durée moyenne de déplacement (en minutes) entre votre lieu de résidence et l'UQAM	Moins de 15 4%	15-30 42%	31-45 28%	46-60 8%	+61 18%
Nombre de cours complétés à ce jour dans votre programme	1-5 8%	6-10 0%	11-15 4%	15 + 86%	N/A 2%
	Entièrement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Totalement en accord
Je ne me sens pas à l'aise dans l'utilisation des technologies	56%	30%	6%	4%	4%

Pour 11 des étudiants, Moodle avait été utilisé dans tous leurs cours. Cette expérience d'utilisation est jugée satisfaisante par 70% des répondants, très satisfaisante par 16%, et insatisfaisante pour seulement 10%.

Le questionnaire portant sur l'appréciation de la formation à distance indique que 25% des répondants avaient déjà suivi de 1 à 3 cours basés sur ce mode d'enseignement, alors que 75% n'en avaient jamais suivi. Les cours avaient été suivis par 5 répondants (46%) au Cégep à distance; 4 à la TÉLUQ (36%); 1 au Centre national d'enseignement à distance (CNED) (9%) et 1 à l'Université Laval (9%). Deux (2) étudiants (18%) ont jugé très satisfaisant et 1 (9%) satisfaisant ce mode d'enseignement; 4 étudiants (36,5%) étaient indifférents; 4 (36,5%) ont évalué leur expérience comme étant insatisfaisante. Ces résultats exposés dans le tableau 12.3 démontrent que les étudiants ayant déjà expérimenté la formation à distance sont mitigés à l'égard de ce mode d'enseignement.

Tableau 12.3
L'appréciation précours pour la formation à distance

Veillez indiquer le nombre de cours que vous avez déjà suivis en formation entièrement à distance	De 1 à 3 25 %	Aucun 75 %		
Nom de l'établissement d'enseignement où l'étudiant a suivi de 1 à 3 cours à distance	Université Laval 9 %	Université TÉLUQ 36 %	CNED 9 %	Cégep à distance 46 %
Comment évaluez-vous votre expérience de la formation à distance?	Très satisfaisant 18 %	Satisfaisant 9 %	Indifférent 36,5 %	Insatisfaisant 36,5 %

On peut expliquer ce résultat en comparant le profil de ces étudiants à celui de ceux ayant recours à la formation à distance. La population étudiante de l'Université TÉLUQ nous sert de balise. C'est dans cet établissement que l'on trouve dans le réseau de l'UQ la plus grande proportion d'étudiants-parents, soit près de 50 % (Bonin, 2013). Et 81 % des étudiants travaillent plus de 26 heures par semaine. Il s'agit d'un retour aux études pour la grande majorité d'entre eux. Ces étudiants sont probablement parmi les plus représentatifs au Québec de ce que Julien et Gosselin (2015) appellent le « rapport non traditionnel aux études », caractérisé entre autres par le travail intensif pendant les études, la parentalité, les études à temps partiel et le retour aux études après une pause.

En ce qui concerne les perceptions et attitudes en regard de l'utilisation des TI à distance, les étudiants reconnaissent qu'elles permettent l'accès aux contenus des cours (82 % sont totalement d'accord avec cet énoncé). La plupart des répondants (68 %) sont également totalement en accord avec le fait qu'elles permettent de communiquer facilement avec leurs enseignants, mais aussi, qu'elles facilitent le travail en équipe (62 %). Si l'on considère conjointement les pourcentages des réponses « totalement en accord » et « en accord », on remarque que trois autres énoncés ressortent du questionnaire: les TI font gagner du temps (94 %); les TI facilitent l'apprentissage autonome des étudiants (96 %); et les TI permettent de rendre les cours ou présentations plus attrayants (90 %). Les répondants sont entièrement en désaccord et en désaccord (respectivement 40 % et 48 %) avec le fait que « les TI n'apportent pas de valeur ajoutée à la pédagogie dans l'enseignement ». Le tableau 12.4 fait la synthèse de ces résultats.

Tableau 12.4
L'appréciation précoûrs pour les technologies de l'information

	Entière- ment en désaccord	En désaccord	Indif- férent	En accord	Tota- lement en accord
Les TI permettent de rendre les cours ou présentations plus attrayants	0%	2%	8%	42%	48%
Les TI font gagner du temps	0%	0%	6%	38%	56%
Les TI améliorent la qualité de l'enseignement	0%	14%	22%	44%	20%
Les TI permettent de soutenir la motivation à apprendre	0%	0%	48%	40%	12%
Les TI permettent d'améliorer l'apprentissage des étudiants	0%	6%	26%	43%	22%
Les TI facilitent l'apprentissage autonome des étudiants	0%	2%	2%	42%	54%
Les TI permettent l'accès aux contenus des cours	0%	0%	4%	14%	82%
Les TI facilitent l'organisation de mon temps de travail comme étudiant	2%	6%	18%	32%	42%
Les TI permettent de communiquer facilement avec mes professeurs	0%	2%	10%	20%	68%

Tableau 12.4L'appréciation précours pour les technologies de l'information (*suite*)

	Entièrement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Totalement en accord
Les TI contribuent à la qualité de mes travaux notés individuels	0%	6%	28%	36%	30%
Les TI facilitent le travail en équipe	2%	4%	6%	26%	62%
Les TI n'apportent pas de valeur ajoutée à la pédagogie dans l'enseignement	40%	48%	8%	4%	0%

La grande majorité des répondants n'avait jamais suivi de cours hybrides. En fait, un seul étudiant avait déjà expérimenté plus de trois cours basés sur ce mode d'enseignement. Néanmoins, 40% des étudiants étaient totalement intéressés, 44% intéressés et 16% indifférents à l'égard du cours qui leur était proposé (tableau 12.5). Ces résultats révèlent, dans une large mesure, l'intérêt positif des étudiants pour l'expérimentation.

Tableau 12.5

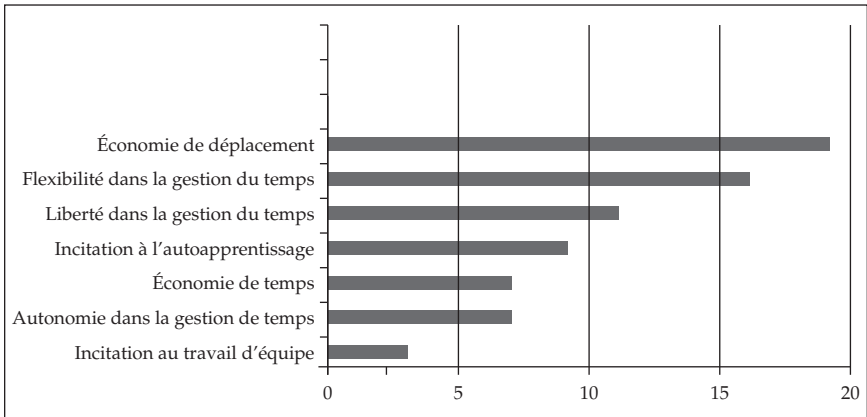
L'appréciation précours pour l'apprentissage hybride

Veuillez indiquer le nombre de cours que vous avez déjà suivis en formation hybride	Plus de 3 2%	Aucun 98%		
Veuillez indiquer votre niveau d'intérêt à l'égard d'une offre d'apprentissage hybride pour le cours EUT 4150 à la session automne 2012 (9 séances en salle de cours et 3 séances à distance en apprentissage autonome)	Totalement intéressé 40%	Intéressé 44%	Indifférent 16%	

L'analyse du questionnaire postcours révèle que l'économie de temps pour le déplacement semble être ce que les répondants ont le plus apprécié des séances à distance, avec près de 40% des étudiants y faisant référence. Une perception très positive est en effet associée à la gestion du temps avec

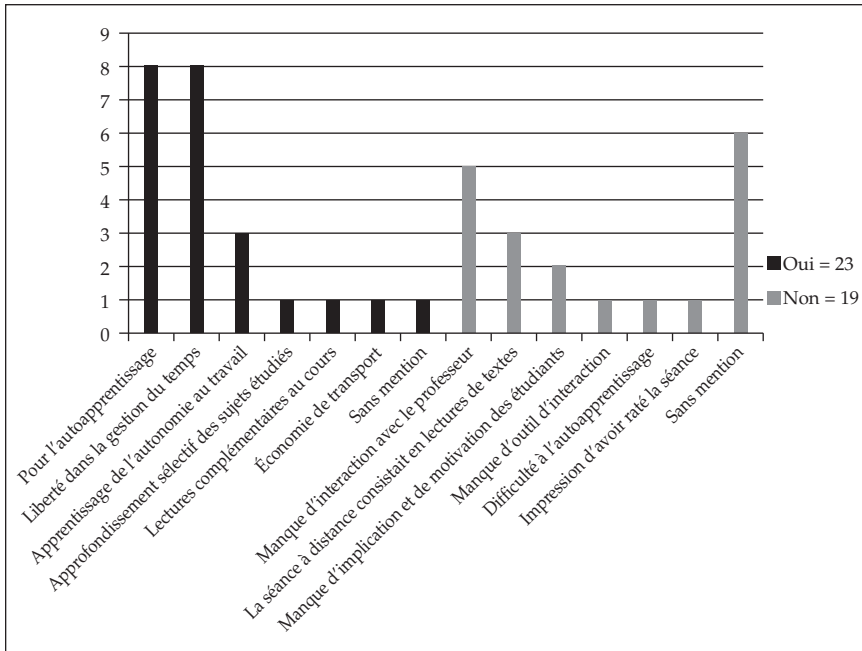
l'appréciation de la flexibilité permise (32 % des étudiants placent l'énoncé en deuxième). La liberté dans la gestion du temps est considérée comme un élément ayant contribué à améliorer l'apprentissage des étudiants. L'autoapprentissage est également un apport positif des séances à distance. La figure 12.1 expose ces résultats.

Figure 12.1
Appréciation des séances à distance



À la question « Considérez-vous que les séances à distance ont contribué à améliorer votre apprentissage? », les étudiants répondent positivement. Toutefois, ils semblent déplorer le manque d'interaction avec l'enseignant ainsi que le fait que la séance à distance consistait en des lectures de textes (figure 12.2). Ces facteurs ont un effet sur leur motivation.

Figure 12.2
Amélioration de l'apprentissage



À la question «Comparativement à un cours offert en mode traditionnel en classe, est-ce que votre gestion du temps d'étude a changé dans ce cours offert en mode hybride?», les réponses se sont avérées des plus positives (figure 12.3).

À la question «Comment ce cours offert en mode hybride pourrait-il être amélioré dans son volet à distance?», les étudiants souhaiteraient que plus de conférences enregistrées et de jeux-questionnaires en ligne soient proposés. Il en est de même pour plus d'interactivité, notamment par l'utilisation de caméras Web (figure 12.4).

La grande majorité des répondants recommanderait ce cours, particulièrement pour la gestion du temps. Les répondants souhaiteraient avoir entre 4 et 5 séances à distance sur 14 séances de cours. Cinq (5) répondants ont même déclaré vouloir jusqu'à 7 séances à distance. Voir à cet égard la figure 12.5.

Figure 12.3
Changement dans la gestion du temps

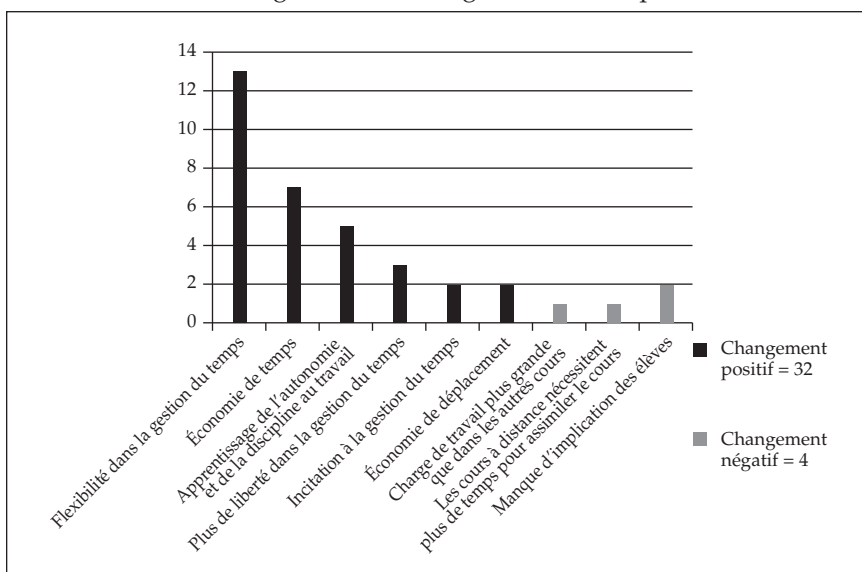


Figure 12.4
Amélioration du volet à distance

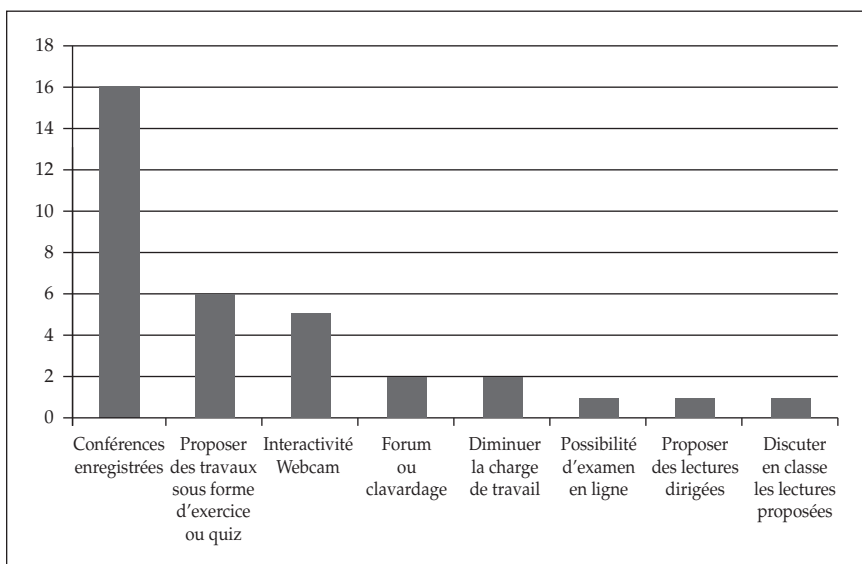
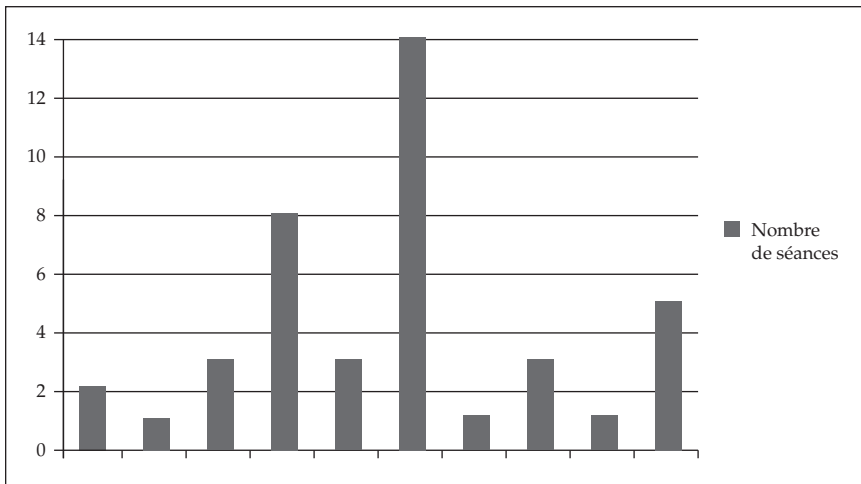


Figure 12.5
 Nombre idéal de séances offertes en mode à distance



Ces résultats légitimant l'apprentissage hybride s'avèrent similaires à une autre expérimentation (Bécharde *et al.*, 2014) menée à plus grande échelle. Huit cents (800) étudiants dans 27 classes ont participé à un sondage à HEC Montréal en 2013. Les principales motivations à suivre un cours hybride étaient la flexibilité des déplacements, la flexibilité de l'horaire et enfin, la curiosité et l'attrait pour la nouveauté. Les étudiants avaient à évaluer quatre éléments permettant de comparer leur expérience dans le cadre d'un cours hybride avec un cours suivi entièrement en classe. La motivation, le niveau d'activité, la charge de travail et les résultats n'ont pas diminué. En fait, certains étudiants déclarent notamment avoir été davantage motivés. Les résultats démontrent que les étudiants ont trouvé satisfaisant (à 90 %) d'alterner une séance en classe et une séance (ou des blocs) d'apprentissage à distance. Ils ont apprécié (90 %) d'être en mesure de planifier leur apprentissage au rythme qui leur convenait. Toutefois, un étudiant sur cinq a éprouvé de la difficulté à gérer son temps de travail, et s'est senti isolé pendant les séances d'apprentissage à distance.

La pertinence et la faisabilité d'ajouter l'apprentissage hybride aux offres traditionnelles des partenaires

Depuis leur collaboration à la recherche-action, les partenaires n'ont pas développé conjointement d'autres cours sur le mode de l'apprentissage hybride. Bien qu'ils aient suscité un fort intérêt lors des différents événements de transfert, les résultats de cette recherche n'ont pas mené à des

actions concrètes en faveur du développement conjoint d'autres cours dans l'offre des différents programmes des partenaires. Du moins, l'ESG n'a pas manifesté son intérêt à collaborer avec l'ÉSA pour l'apprentissage hybride⁷.

Bien que des ententes en matière d'apprentissage hybride n'aient pas été formalisées, des discussions sur la légitimité de l'apprentissage hybride ont été entreprises au sein même de l'ÉSA. Elles ont été alimentées par les résultats d'une consultation menée auprès des étudiants des programmes de baccalauréat et de certificat en administration. Lors du processus d'autoévaluation de ces programmes, les coprésidents⁸ du comité responsable de ce processus ont sondé⁹ les étudiants à propos de l'intérêt pour l'apprentissage hybride. La consultation en ligne a duré un mois et a eu lieu en juin 2014. À la question «Souhaiteriez-vous (Auriez-vous aimé) suivre des cours se déroulant en partie en salle et en partie à distance (cours hybrides salles-distance)?», les étudiants se sont révélés défavorables (entre 62 % et 65 %). Le tableau 12.6 expose ces résultats.

Tableau 12.6

Les avis des étudiants de la TÉLUQ à l'égard de la formation hybride

Question portant sur la structure du programme	Réponse	Baccalauréat en administration	Certificat en administration
		Étudiants (%)	
Souhaiteriez-vous (Auriez-vous aimé) suivre des cours se déroulant en partie en salle et en partie à distance (cours hybrides salles-distance)?	Oui	37,6	34,8
	Non	62,4	65,2

Source : Sondage de l'autoévaluation.

Ces résultats démontrent l'utilité des programmes basés complètement sur la formation à distance pour une proportion d'étudiants qui ne peuvent se déplacer en raison d'une conciliation travail-étude-famille

7. Il faut préciser que le contexte institutionnel des dernières années n'a pas toujours été favorable au rapprochement entre les deux organisations. Soulignons que l'Université TÉLUQ a été rattachée à l'UQAM en 2005 et que le détachement a eu lieu en 2012. Pour comprendre davantage ce contexte voir à cet égard Pelletier (2010).
8. Il s'agit d'Alain Dupuis et de Patrick Pelletier.
9. Veuillez noter que le taux de réponse des étudiants (autour de 40%) et des diplômés (autour de 30%) au sondage est similaire à celui obtenu dans d'autres consultations d'autoévaluation de programme à l'Université du Québec.

exigeante. Il s'agit de la raison principale pour laquelle les étudiants s'inscrivent à l'Université TÉLUQ. Par ailleurs, si plus de 60% des étudiants se disent défavorables à l'idée d'offrir l'apprentissage hybride dans les programmes de certificat et de baccalauréat en administration, nombreux sont ceux qui reconnaissent la légitimité de ce mode d'enseignement en matière d'adéquation formation-emploi et d'équilibre entre formation théorique et formation pratique. Nombreux, en fait, ont été les commentaires à cet égard. Le tableau 12.7 présente quelques-uns des commentaires favorables et défavorables envers l'apprentissage hybride.

L'évaluation de ces réponses a amené les professeurs responsables du processus d'autoévaluation à émettre la recommandation suivante lors du dépôt du rapport final en mai 2016: «Que le comité de programme en administration et l'assemblée départementale de l'École des sciences de l'administration entreprennent une réflexion sur la pertinence d'offrir à titre optionnel l'enseignement hybride dans sa programmation, possiblement avec des partenaires dans le réseau de l'Université du Québec, particulièrement l'ESG-UQAM.» Cette recommandation a fait l'objet de discussion depuis et a été reprise dans le cadre d'une réflexion stratégique menée à l'ÉSA. Le processus est en cours.

Tableau 12.7
 Les commentaires des étudiants de la TÉLUQ
 à l'égard de l'enseignement hybride dans les programmes
 de baccalauréat et de certificat

Programme de baccalauréat	Programme de certificat
Commentaires favorables	
<ul style="list-style-type: none"> • Si j'avais le temps, cela pourrait être une option intéressante. Cela me permettrait de développer l'aspect pratique de mon domaine et d'avoir plus d'interactions avec mes collègues et enseignants. • Certains cours de droit ou de fiscalité auraient besoin d'être hybrides pour faciliter l'apprentissage. • C'est un élément intéressant qui permettrait de mieux baliser la compréhension de la matière étudiée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans mon cas ce serait un plus, me sortir de chez moi, de mon train-train et me consacrer entièrement à un cours (l'espace d'un cours en classe serait bénéfique). • Une partie échange serait intéressante à inclure en classe. • S'il y avait possibilité d'avoir des cours en salle un peu plus près de chez moi je serais très très intéressée.
Commentaires défavorables	
<ul style="list-style-type: none"> • Je préfère la méthode d'autoapprentissage. Elle permet une meilleure gestion de temps compte tenu de mon travail de cadre à temps plein. • Je fais mes cours à distance, car j'aime le fait d'être autonome et je déteste les présences obligatoires et les horaires à respecter en plus des contacts humains à faire lors des travaux d'équipe. • L'objectif premier de la TÉLUQ est la formation à distance et cette méthode devrait y rester. Si nous voulons avoir de la formation en salle, nous n'avons qu'à nous inscrire à l'UQAM. • Je suis à la TÉLUQ car je travaille à temps plein. • N'est pas adapté à ma conciliation travail-études-famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'apprécie de la formation à distance c'est la possibilité de faire mes travaux, ma lecture et mon étude à mon rythme et selon mon horaire. Si je comprends bien la matière, mon rythme est plus soutenu tandis que si je bloque je peux passer plus de temps. J'aime le concept d'être autonome et les tuteurs peuvent répondre à mes questions au besoin. • Avec le travail, pas assez de temps pour une présence physique aux cours. • La raison pour laquelle j'ai choisi la TÉLUQ est pour l'autonomie de ses cours et sans la contrainte des cours à dates et heures précises. • Pourquoi? J'habite à 6 000 km du Québec...

Source: Sondage de l'autoévaluation.

Conclusion

Ce chapitre a exposé les implications d'une recherche-action portant sur les différentes phases de développement (conception, diffusion, évaluation et transfert) d'un cours hybride. L'intérêt se situe au niveau du redesign pédagogique et de l'appréciation des étudiants. La recherche-action démontre que les caractéristiques de ces étudiants sont déterminantes dans le choix d'opter pour l'apprentissage hybride. Puis, la construction de l'expertise pédagogique nécessaire au développement de ce mode d'enseignement n'est pas indépendante de la prise en compte de considérations managériales et de différents facteurs organisationnels et contextuels propres à un partenariat entre deux organisations. Nous invitons de ce fait les praticiens-chercheurs à mieux comprendre ces facteurs pour assurer l'implantation de l'apprentissage hybride dans les établissements d'enseignement supérieur.

Références

- Alberts, P.P., Murray, L.A. et Stephenson, J.E. (2010). Eight educational considerations for hybrid learning. Dans F.L. Wang, J. Fong et R.C. Kwan (dir.). *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*. New York: IGI Global.
- Alebaikan, R. et Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: Challenges and perspectives. *ALT-J Research in Learning Technology*, 18(1), p. 49-59.
- Allen, I.E., Seaman, J. et Garrett, R. (2007). *Blended In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Needham: Sloan Consortium (Sloan-C).
- Bécharde, J.P. et al. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), p. 1-19.
- Bédard, D. et Bécharde, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bonin, S. (2013). *Combien d'heures par semaine un étudiant peut-il travailler sans nuire à ses études de baccalauréat? Ce que les données du projet ICOPE nous disent*. Québec: Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chew, E., Turner, D.A., Jones, N. (2010). In Love and war: Blended learning theories for computer scientists and educationists. Dans F.L. Wang, J. Fong et R.C. Kwan Hershey (dir.). *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*. New York: IGI Global.
- Coitroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), p. 8-20.
- Dupuis, A. et Pelletier, P. (2016). *Rapport d'auto-évaluation des programmes de baccalauréat (7764 et 7364) de certificat (4397) en administration*. Rapport déposé à l'Université TÉLUQ. Mai.

- Filak, V.F. et Sheldon, K.M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), p. 711-724.
- Garrison, R.D. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, p. 95-105.
- Garrison, R.D. et Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gedik, N., Kiraz, E. et Ozden, Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), p. 1-19.
- Gomez, J. et Igado, M. (2008). Blended learning: The key to success in a training company. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5(8).
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Graham, C.R., Allen, S. et Ure, D. (2003). Blended learning environments: A review of the research literature. Provo: Manuscrit inédit.
- Graham, C.R. et Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. Dans M.J. Spector (dir.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heaney, C.A. et Walker, N.C. (2012). The challenges and opportunities of teaching sport and exercise psychology at a distance. *Sport and Exercise Psychology Review*, 8(2), p. 65-71.
- Henrie, C.R. et al. (2015). Exploring intensive longitudinal measures of student engagement in blended learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), p. 131-155.
- Huang, R. et Zhou, Y. (2006). Designing blended learning focused on knowledge category and learning activities: Case studies from Beijing Normal University. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Rapport non traditionnel aux études: les règles des universités et de l'État québécois. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 45(4), p. 188-206.
- Kaur, A. et Ahmed, A. (2006). Open distance pedagogy: Developing a learning mix for the Open University Malaysia. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kenney, J. et Newcombe, E. (2010). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), p. 45-57.
- Korr, J. et al. (2012). Transitioning an adult-serving university to a blended learning model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, p. 2-11.

- Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 33(3), p. 10-17.
- Levin, S., Whitsett, D. et Wood, G. (2013). Teaching MSW social work practice in a blended online learning environment. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), p. 408-420.
- Lopez-Perez, V.M., Lopez-Perez, C.M. et Rodrigez-Ariza, L. (2011). Blended learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers and Education*, 56, p. 818-826.
- Lotrecchiano, G.R. et al. (2013). Blended learning: Strengths, challenges, and lessons learned in an interprofessional training program. *Matern Child Health Journal*, 17, p. 1725-1734.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R.F. et Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3).
- Mishra, P. et Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), p. 1017-1054.
- Napier, N.P., Dekhane, S. et Smith, S. (2011). Transitioning to blended learning: Understanding student and faculty perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), p. 20-32.
- Owston, R.D., Garrison, R.D. et Cook, K. (2006). Blended learning at Canadian universities: Issues and practices. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Pelletier, P. (2010). La construction du rattachement TÉLUQ-UQAM en quelques lieux de controverse. *Cahier de recherche du CERGO*. 2010-02.
- Picciano A.G. et Dziuban C.D. (2007). *Blended Learning. Research Perspectives*. Needham: Sloan Consortium.
- Ramos, F., Taju, G. et Canuto, L. (2011). Promoting distance education in higher education in Cape Verde and Mozambique. *Distance Education*, 32(2), p. 159-175.
- Salmon, G. et Lawless, N. (2006). Management education for the twenty-first century. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation: partager au sein et entre les communautés. Dans D. Bédard et J.P. Bécharde (dir.). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wright, N. et al. (2006). New Zealand examples of blended learning. Dans C.J. Bonk et C.R. Graham (dir.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.

Conclusion

Patrick Pelletier et Alain Huot

Débutons cette conclusion en retournant aux objectifs à l'origine de cet ouvrage, soit :

- expliquer les changements institutionnels participant à la complexification du métier d'enseignant ;
- identifier les stratégies favorisant l'efficacité des activités de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants ;
- décrire les compétences pédagogiques, technologiques, didactiques et managériales assurant la cohérence des expériences d'apprentissage des étudiants dans les cours et les programmes d'études ;
- préciser les enjeux concernant le développement de la recherche sur l'expertise pédagogique et curriculaire.

Au regard des changements institutionnels en enseignement supérieur, cet ouvrage a permis d'identifier les conditions sociales favorables à la formation et à l'accompagnement pédagogique des enseignants. Cette réponse organisationnelle vise à développer leurs compétences à créer un arrimage cohérent des expériences d'apprentissage des étudiants tout au long de leurs parcours de formation. Il a été précisé à cet égard que les administrateurs et les conseillers pédagogiques ont un rôle déterminant à jouer dans la création d'espaces de collaboration nécessaires à la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire. Au cœur de cette expertise à la fois individuelle et collective se situe le développement professionnel de l'enseignant.

Tout au long de cet ouvrage structuré en cinq parties, les auteurs ont endossé chacun à leur manière les postulats du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) et d'un autre mouvement qui lui est complémentaire, le *Scholarship of Curriculum practice* (SoCp). Au gré des différents chapitres, ils ont apporté leur contribution à ce que chacun des intervenants de l'enseignement supérieur peut accomplir pour favoriser la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire en classe, à distance ou encore en mode hybride.

Première partie : l'expertise pédagogique de l'enseignant

Dans le premier chapitre 1 « *L'habitus* », Denis Bédard a apporté un éclairage sociopsychologique sur l'enseignant qui, pour s'actualiser dans ses divers rôles, est invité à développer une posture identitaire de praticien-chercheur. Comme le souligne l'auteur,

il est raisonnable d'estimer qu'un tel développement des *habitus* de l'*homo pedagogicus* est à la portée de tous étant donné les formations initiales à la recherche reçues par l'*homo scientificus*. De plus, l'encadrement qui est offert par les différents services de soutien à l'enseignement en enseignement supérieur [...] peut grandement contribuer à favoriser l'adoption de la posture de praticien-chercheur.

C'est une fois inscrit dans une telle posture, ayant eu l'occasion de produire des données de la recherche et de les avoir diffusées, que l'*homo pedagogicus* pourra prétendre à l'expertise pédagogique.

Deuxième partie : l'expertise pédagogique en présence

Dans le chapitre 2 « La formation », Louise Ménard a relaté les effets du travail d'accompagnement pédagogique sur la transformation des conceptions et des pratiques des nouveaux enseignants, ce qui représente une première étape à la construction de leur expertise, de leur devenir en tant que possible praticien-chercheur. L'étude présentée montre qu'une formation jumelée à un accompagnement pédagogique visant le développement d'une pratique réflexive centrée sur l'apprentissage a des effets sur la pratique d'enseignement.

Dans le chapitre 3 « Le soutien », Alain Huot, Lucie Charbonneau et Eve-Lyne Rondeau se sont intéressés à la formation, l'accompagnement et l'aspect structurant des pratiques de soutien pédagogique : la formation et l'accompagnement obligatoire, la formation intensive, la conception de cours, la boîte à outils Web, le groupe de support interdisciplinaire, le mentorat de groupe, le référentiel de compétences et le portfolio professionnel. La

diversité de ces pratiques est assurément riche d'expérience pour tout établissement souhaitant institutionnaliser les comportements innovants en enseignement. Les auteurs démontrent d'ailleurs que cette institutionnalisation se construit peu à peu. Des établissements mettent en œuvre des politiques de valorisation de l'enseignement. Des conventions collectives inscrivent l'obligation d'offrir aux nouveaux enseignants des formations. Des déagements en enseignement sont offerts aux professeurs pour suivre une formation pédagogique. Leur obligation à suivre une formation inscrite dans leur contrat d'embauche est également présente.

Dans le chapitre 4 «Le contrat», Martine De Grandpré a présenté l'importance de l'apport du conseiller pédagogique dans la définition du contrat didactique, une pratique ayant pour but de diminuer le décalage entre les attentes des étudiants et celles des enseignants. Il importe entre autres pour l'enseignant de : s'assurer d'une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques proposées et les stratégies d'évaluation; de définir ses attentes et celles des étudiants sur les plans relationnel, pédagogique et évaluatif; de structurer ses cours et d'utiliser des stratégies pédagogiques variées; et d'informer régulièrement l'étudiant quant à l'atteinte des objectifs du cours.

Troisième partie: l'expertise pédagogique à distance

Dans le chapitre 5 «Le conseil», Christine Simard et Josiane Basque ont abordé la formation à distance par le biais d'un référentiel de compétences pour les conseillers pédagogiques. L'harmonisation de ce référentiel se fait autour de la composante «conseil», laquelle joue d'ailleurs un rôle important dans le développement de la «compréhension de soi» du conseiller. Trois principales catégories de compétences sont proposées: 1) compétences relatives au cadre d'exercice du conseil (aligner ses interventions en fonction du contexte; et agir avec éthique professionnelle et comme agent de changement); 2) compétences relatives au processus de consultation interne (mettre en œuvre un processus adapté; guider l'équipe pédagogique dans la résolution de problèmes; établir des relations de collaboration; et adapter son approche en fonction des enseignants et des autres membres des équipes pédagogiques); et 3) compétences relatives à la compréhension de soi en tant que consultant interne (créer un climat propice à l'apprentissage et à la collaboration; et s'engager dans une démarche réflexive).

Dans le chapitre 6 «Les technologies», Normand Roy, Sonia Lefebvre et Bruno Poellhuber se sont attardés aux compétences technopédagogiques de l'enseignant d'aujourd'hui, qui

doit désormais développer une nouvelle expertise afin de rendre profitable l'utilisation des TI, autant dans son enseignement que dans l'apprentissage de ses étudiants. Pourtant, le développement de la compétence technopédagogique des enseignants demeure très variable, et ce, malgré de nombreux efforts pour développer des référentiels de compétences, partout à travers le monde. Cette variation trouve sa source dans la pratique courante où les enseignants ont à conjuguer avec des contextes pédagogiques variés (présentiel et à distance) et avec différentes approches pédagogiques (pédagogies actives, classes inversées, grands groupes, etc.).

Dans le chapitre 7 « L'encadrement », Béatrice Pudelko enrichit notre réflexion sur ces compétences technopédagogiques en explorant les frontières multidimensionnelles de l'encadrement des étudiants dans un contexte où les modalités de l'enseignement en présence et à distance s'imbriquent plus que jamais. L'auteure montre que la numérisation de l'enseignement supérieur, qui accentue la division du travail en enseignement, s'accompagne de la diversification des statuts, des conditions et des relations d'emploi. Ces transformations ont des conséquences sur la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire.

Quatrième partie: l'expertise curriculaire

Dans le chapitre 8 « L'approche-programme », Josianne Basque a posé les jalons d'une approche-programme basée sur une modélisation d'ingénierie pédagogique permettant d'assurer une cohérence dans l'élaboration de programmes de formation, mais aussi dans l'harmonisation des pratiques pédagogiques des équipes qui proposent un enseignement supérieur de qualité. L'auteure précise qu'il s'agit toutefois

d'une démarche exigeante qui requiert un engagement actif et continu de la part des intervenants des programmes et la mobilisation partagée d'un ensemble étendu de connaissances procédurales, stratégiques et conceptuelles dans une pratique à laquelle ils n'ont généralement pas été formés.

À cet égard, la formation des enseignants demeure une fois de plus une préoccupation importante pour soutenir les apprentissages des étudiants tout au long de leur parcours de formation.

Dans le chapitre 9 « Le curricula », Jean-Pierre Bécharde a proposé un modèle conceptuel combinant le développement de l'expertise professionnelle des enseignants et le développement curriculaire, qu'il définit sous l'angle d'une pratique sociale. L'objectif poursuivi est de mieux comprendre les réalités organisationnelles de la construction de l'expertise curriculaire.

Pour cet auteur, il importe de «tenir compte à la fois de la confrontation des ancrages disciplinaires, de la multiplication des médiations sociales et enfin, de la politisation des enjeux».

Dans le chapitre 10 «Le management», Patrick Pelletier a ajouté le volet managérial nécessaire à la construction de cette expertise curriculaire. Dans le cadre d'une gouvernance démocratique valorisant l'innovation, il expose les conditions organisationnelles (légitimation, réalisation et appropriation) et les habiletés de leadership distribué favorables à cette construction. Ainsi, le management dont il est question

ne peut faire l'économie d'actions à privilégier et la réalisation de celles-ci n'est pas exclusive aux gestionnaires, mais bien à l'ensemble des acteurs de la gouvernance. Par ailleurs, il en revient aux enseignants, de concert avec les conseillers pédagogiques, de coconstruire l'innovation pédagogique et curriculaire, et aux gestionnaires de créer, dans le respect de la collégialité, de la liberté académique et des conventions épistémiques et disciplinaires des enseignants, les conditions organisationnelles favorables à cette innovation, de sa conception à son évaluation.

Cinquième partie: l'expertise pédagogique et curriculaire en pratique

Dans le chapitre 11 «Le changement», France Gravelle a présenté les stratégies d'accompagnement et de formation ayant favorisé la mise en œuvre d'un changement organisationnel touchant le développement de l'enseignement hybride dans un établissement d'enseignement supérieur ontarien. Cette contribution qui se présente sous la forme d'un compte rendu de pratique amène à reconnaître l'importance des structures qui encadrent le travail des enseignants dans ce contexte de changement.

Dans le douzième et dernier chapitre «La recherche-action», Patrick Pelletier, Christiane Le Clech et François Bédard ont proposé une illustration des implications liées à la pratique du praticien-chercheur. Ils le font en présentant les étapes d'une recherche-action portant sur une expérimentation d'enseignement hybride menée en partenariat. Ils soutiennent que la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire n'est pas indépendante des considérations managériales et de différents facteurs organisationnels et contextuels propres à un partenariat entre deux organisations.

Un éclairage différent et complémentaire

Par leur collaboration à cet ouvrage, les 17 auteurs ont apporté un éclairage à la fois différent et complémentaire au sujet de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Chacun à leur manière, ils ont fait ressortir des éléments touchant à :

- la transformation des besoins de la société à l'égard de l'enseignement ;
- la nécessité du changement de paradigme en enseignement ;
- la valorisation du développement professionnel des enseignants ;
- la collaboration des acteurs pédagogiques et administratifs à l'innovation pédagogique et curriculaire.

La transformation des besoins de la société

En raison des multiples besoins de la société, les établissements d'enseignement supérieur ont mis en œuvre ces dernières années différentes stratégies pour s'assurer de la qualité, voire de l'excellence, de leur enseignement. Le contexte est marqué du développement accéléré des technologies de l'information, de la diversification de la population étudiante, du mouvement centré sur l'étudiant et ses apprentissages et de la professionnalisation des enseignements dans certaines disciplines. Face à la réduction des ressources financières, à la décroissance démographique et à la mobilité des étudiants, ces organisations se livrent à la compétition, se tournent vers l'augmentation du nombre d'étudiants par classe et misent, entre autres, sur le recours à la formation à distance ou encore le recrutement à l'international.

Ces changements qui ont des conséquences organisationnelles et pédagogiques significatives participent à la complexification du métier de l'enseignant qui, la plupart du temps, ne possède peu ou pas de formation en enseignement. La tâche n'est pas des plus simples pour celui-ci alors qu'il doit favoriser plus que jamais la persévérance et la réussite éducative des étudiants, traditionnels ou non traditionnels. Certains sont de première génération, d'autres éprouvent des besoins particuliers. Considérant ce contexte d'action, comment l'enseignant peut-il améliorer son enseignement ? Cet ouvrage a apporté des éléments de réponse.

Le changement de paradigme en enseignement

Du passage d'un mode de transmission de la connaissance à un mode tirant davantage du paradigme de l'apprentissage, le travail de l'enseignant se voit modifié. L'utilisation des pédagogies actives et collaboratives représente une voie de développement de ses compétences pédagogiques et didactiques. Ce changement se répercute d'ailleurs dans la mise en place d'environnements d'apprentissage où le brouillage des frontières entre les modalités d'enseignement en présence et à distance est institué. Puisque les usages des TI ont contribué à l'essor de la « classe étendue », à la modification des modalités d'encadrement des étudiants, et par le fait que ces technologies ont participé à redessiner les pratiques de conception et d'édition des contenus d'enseignement au sein même des environnements numériques d'apprentissage, l'enseignant doit faire preuve de sa compétence technopédagogique, en plus de sa compétence disciplinaire et pédagogique. De fait, il est invité à rencontrer les attentes des étudiants, mais également, celles de son établissement d'appartenance et des milieux socioéconomiques qui, comme de nombreuses autres parties prenantes, légitiment la maîtrise des TI.

Puisque l'expertise pédagogique et curriculaire de l'enseignant est de nature multidimensionnelle et multifactorielle, et qu'elle s'inscrit pour le professeur dans un difficile équilibre entre ces obligations en enseignement et en recherche, comment le développement professionnel en enseignement peut-il se développer et s'exercer ? Un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur peut-il favoriser la mise en place d'une stratégie cohérente de développement de cette expertise ? L'enseignement gagnerait-il à être professionnalisé ?

Bien que ce livre puisse apporter des éléments de réflexions, et qu'il légitime une certaine forme de développement professionnel en enseignement, il ne statue pas sur le bien-fondé de la professionnalisation, si ce n'est de la managérialisation de l'enseignement à travers des dispositifs de gestion des compétences. D'autres ouvrages ont été consacrés à ces questions.

La valorisation du développement professionnel

Il a été soutenu dans les premières pages de ce livre que le développement professionnel de l'enseignant repose *a priori* dans la construction de son *habitus d'homo pedagogicus*. En enrichissant le champ de connaissances sur l'enseignement, tant du point de vue théorique que pratique, et selon le mode de la recherche-action, l'enseignant exerce sa réflexivité, innove, documente ses actions, et produit et diffuse de nouveaux savoirs sur la

base de la mesure de ces actions. Par ailleurs, la tâche de celui qui tend à devenir praticien-chercheur en enseignement n'est pas des plus simples. De fait, il a été suggéré de structurer de manière cohérente sa formation et son accompagnement et de reconnaître et valoriser ses activités d'innovation pédagogique et curriculaire, notamment au sein des politiques d'évaluation des professeurs. Enfin, il a été soutenu de favoriser le développement professionnel des conseillers pédagogiques en encourageant leur participation à des communautés de pratiques, à des séminaires ou encore à des colloques portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Agents de changement et guidés par une éthique professionnelle, ils génèrent de nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage au bénéfice des étudiants.

La collaboration entre acteurs pédagogiques et administratifs

Le travail collaboratif au cœur de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire apparaît incontournable pour s'assurer de la cohérence des cours, des programmes et des parcours de formation. Il s'agit d'ailleurs d'une réalité qui n'est pas sans exercer de pressions pour la mise en place de gouvernances privilégiant l'exercice d'un leadership distribué favorable à l'action de l'*homo pedagogicus*.

Qui plus est, cette gouvernance doit être interpellée par la multiplication des différents statuts d'emploi des enseignants (professeurs, chargés de cours, auxiliaires d'enseignement, chargés d'enseignement, maîtres d'enseignement, etc.) et la modification des conditions et des relations d'emploi. Comment s'assurer que cette multiplication modifiant le portrait organisationnel par le partage des tâches relatives à l'enseignement soit réellement profitable à la collaboration entre les acteurs et à la qualité des enseignements? Ces questions méritent d'être approfondies.

* * *

À l'égard des objectifs initiaux ayant orienté la rédaction de cet ouvrage, nous espérons que la pluralité des réflexions mises de l'avant par les collaborateurs a apporté une meilleure compréhension du phénomène de la construction de l'expertise pédagogique et curriculaire. Nous souhaitons que cet ouvrage suscite chez l'enseignant l'intérêt à entreprendre le chemin de la réflexivité nécessaire à cette construction qui est à la fois individuelle, collective et publique et qui se doit d'être supportée et institutionnalisée de manière cohérente. Peut-on s'opposer à un regard éclairé sur les pratiques d'enseignement et à l'augmentation de la qualité de l'apprentissage dans la réalisation de la mission éducative des établissements d'enseignement supérieur?

Notices biographiques

Josianne Basque (Ph. D. UQAM) est professeure en technologie éducative à l'Université TÉLUQ depuis 1997. Chercheuse au Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative (LICÉ) au sein du Centre de recherche LICEF de la TÉLUQ, elle s'intéresse dans ses recherches au design et à l'ingénierie pédagogiques, à la formation à distance, à la comodélisation des connaissances à des fins d'apprentissage et de transfert interindividuel de l'expertise professionnelle ainsi qu'à la pédagogie universitaire.

<<http://www.teluq.ca/jbasque>>
josianne.basque@teluq.ca

Jean-Pierre Béchard (Ph. D. HEC Montréal) est professeur titulaire honoraire au Département de management de HEC Montréal. Au cours des dernières années, il a été tour à tour directeur du Département de management et directeur des programmes de formation aux adultes (1^{er} cycle). Ses activités de recherche, de consultation et de formation gravitent autour de trois axes majeurs: la formation en gestion, le déploiement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur et l'épistémologie de la pédagogie universitaire.

<<http://www.hec.ca/profs/jean-pierre.bechard.html>>
jean-pierre.bechard@hec.ca

Denis Bédard (Ph. D. McGill University) est détenteur d'un doctorat en psychologie de l'éducation. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent principalement sur l'innovation pédagogique et curriculaire, de même que sur l'enseignement

et l'apprentissage en enseignement supérieur. Il a codirigé l'ouvrage *Innovover dans l'enseignement supérieur*, paru en 2009 aux Presses universitaires de France.

<<https://www.usherbrooke.ca/education/nous-joindre/prof/ped/bedard-denis/>>
 denis.bedard@usherbrooke.ca

François Bédard (Ph. D. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) est titulaire d'un doctorat en Sciences de gestion. Il est également titulaire d'un MBA de HEC Montréal. Il est professeur au Département d'études urbaines et touristiques de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM depuis 1993. Il a dirigé de 2003 à 2013 le Centre international de formation et de recherche en tourisme (CIFORT). Initiateur en 2006 du Centre mondial d'excellence des destinations (CED), créé avec le concours de l'Organisation mondiale du tourisme (OMT), il en assure depuis la direction scientifique. Ses activités de recherche et d'enseignement portent principalement sur la gestion et le développement des destinations touristiques ainsi que sur les stratégies d'adaptation aux technologies de l'information et de la communication dans les services, en particulier dans les domaines du tourisme et de la formation supérieure.

<http://professeurs.uqam.ca/professeur?c=bedard.francois>
 bedard.francois@uqam.ca

Lucie Charbonneau (M.A. U. Laval) est agente de développement au réseau de l'Université du Québec depuis 2010. Sa formation initiale en sciences de l'éducation l'a amenée à s'intéresser aux pratiques et aux structures en formation à l'enseignement. Elle assure le soutien à la pédagogie universitaire du réseau ainsi que la coordination de l'initiative Savoir Affaires à la Direction du soutien aux études et des bibliothèques.

lucie.charbonneau@uquebec.ca

Martine De Grandpré (Ph. D. UQO) est conseillère pédagogique à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Elle détient un doctorat en éducation et s'intéresse particulièrement à la didactique et à la relation pédagogique.

martine.degrandpre@uqo.ca

France Gravelle (Ph. D. Université Paris-Est) est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Auparavant, elle a été professeure invitée en leadership, évaluation, programmes et politiques éducationnelles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ainsi que directrice du Centre de pédagogie universitaire de cette même université. Spécialiste en gestion de l'éducation et

nouvelle gouvernance, elle s'intéresse également aux questions relatives à l'enseignement supérieur ainsi qu'à l'insertion professionnelle des enseignants et des membres des directions d'école. Avant d'œuvrer dans le monde universitaire, France Gravelle a occupé différents postes à titre de directrice d'établissements scolaires, tant au niveau élémentaire, secondaire que collégial.

<<http://professeurs.uqam.ca/professeur?c=gravelle.france>>
gravelle.france@uqam.ca

Alain Huot (Ph. D. UQAM) est professeur en administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il intervient dans les cours du DESS en administration de l'éducation où il tente, par différentes approches, de sortir des sentiers de la pédagogie traditionnelle. De plus, dans ses recherches, il s'intéresse aux processus de gestion sous l'angle des rôles, de l'efficacité et de l'efficience, au développement de l'expertise pédagogique et aux problématiques de santé des personnels scolaires. Les rapports humains/organisationnels sont au cœur de ses travaux de recherche. Il est chercheur au Lab e³c. Il agit également à titre de président du GRIIP et de l'ADERAE.

<<http://www.uqtr.ca/alain.huot>>
alain.huot@uqtr.ca

Christiane Le Clech (M.A. U. Laval) est spécialiste en sciences de l'éducation au Service technopédagogique de l'Université TÉLUQ où elle travaille en collaboration avec des professeurs au développement et à la mise à jour de cours à distance. Elle est titulaire d'une maîtrise en technologie éducative avec mémoire de l'Université Laval. Elle cumule plusieurs années d'expérience en design pédagogique, tant en milieu universitaire que corporatif, et a accompagné nombre de professeurs et formateurs dans le développement de leurs compétences en apprentissage en ligne.

christiane.leclech@teluq.ca

Sonia Lefebvre (Ph. D. UQTR) est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses intérêts de recherche concernent principalement l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins d'enseignement et d'apprentissage, le développement de la compétence professionnelle liée aux TIC de même que l'éducation aux médias. Elle est chercheuse associée à la Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains. Elle est aussi membre du Groupe de recherche interuniversitaire

sur les impacts pédagogiques des technologies de l'information et de la communication (GRIIPTIC) et du Laboratoire de recherche sur l'intégration interdisciplinaire des TIC (LIIPTIC).

<<http://www.uqtr.ca/sonialefebvre>>
sonia.lefebvre@uqtr.ca

Louise Ménard (Ph. D. U. de Montréal) est détentrice d'un doctorat en science de l'éducation, et est professeure en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle forme, depuis plusieurs années, les doctorants de disciplines diverses à la pédagogie universitaire et encadre en recherche ceux qui se spécialisent dans le domaine. Elle a dirigé un ouvrage intitulé *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* qui a été publié en 2014 et traduit en anglais en 2015. En tant que chercheuse, elle est membre du Centre de recherche inter-universitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses nombreuses recherches subventionnées se sont principalement intéressées à la problématique de la réussite et de la persévérance scolaires au postsecondaire.

<<http://professeurs.uqam.ca/professeur?c=menard.louise>>
menard.louise@uqam.ca

Patrick Pelletier (Ph. D. HEC Montréal) est professeur à l'École des sciences de l'administration de l'Université TÉLUQ. Détenteur d'un doctorat en management, il est spécialisé dans le domaine de la théorie des organisations. Ses travaux de recherche portent sur la gouvernance, le changement institutionnel et l'expertise pédagogique en enseignement supérieur. Il s'est vu décerner en 2014 le prix Sheffield par la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur et il est également récipiendaire du Prix 2015-2016 de la ministre de l'Enseignement supérieur du Québec dans la catégorie Cours de la formation à distance.

<<http://www.teluq.ca/siteweb/univ/ppelleti.html>>
patrick.pelletier@teluq.ca

Bruno Poellhuber (Ph. D. U. de Montréal) est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, et d'une M.A. en psychologie (Université Laval). Il est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation et directeur des Services de soutien à l'enseignement de l'Université de Montréal. Il s'intéresse à l'utilisation des technologies à des fins de collaboration, d'enseignement ou d'apprentissage au postsecondaire (collégial et université) et chez les adultes, dans des contextes d'enseignement en présentiel, de formation à distance (FAD) et de formation hybride. Ses recherches portent sur les compétences technopédagogiques des enseignants, les liens entre encadrement, motivation et persévérance en FAD, l'intégration pédagogique des TIC et la collaboration à l'ère du Web 2.0, les pédagogies actives et les

TIC, notamment dans le contexte de classes spécialement aménagées pour faciliter le travail d'équipe avec les technologies. Il pilote les activités de recherche d'un groupe de chercheurs sur les MOOC ainsi qu'un projet de recherche-action-formation sur la classe inversée.

<<http://fse.umontreal.ca/a-propos-de-la-faculte/corps-professoral/details/utilisateur/bruno-poellhuber-77/>>
Bruno.Poellhuber@umontreal.ca

Béatrice Pudelko (Ph. D. Université Paris 8) est détentrice d'un doctorat en psychologie cognitive. Elle est actuellement professeure au Département Éducation et responsable des programmes en éducation des adultes à l'Université TÉLUQ. Ses travaux de recherche portent sur les transformations des pratiques de l'apprentissage et de la formation des adultes en enseignement supérieur et en milieu de travail. Elle s'intéresse tout particulièrement aux médiations sociotechniques des outils de représentation et de communication des connaissances dans les processus d'apprentissage et d'enseignement.

<www.teluq.ca/profs/bpudelko.html>
beatrice.pudelko@teluq.ca

Eve-Lyne Rondeau (Bacc. UQAR) est analyste en techniques d'enseignement à l'Université du Québec depuis 2013. Elle s'intéresse à la concertation entre les programmes d'études et les services de soutien à l'apprentissage en vue d'optimiser les efforts à l'égard du développement des compétences transversales des étudiants. Elle anime notamment le groupe de travail responsable de la promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) du réseau.

eve-lyne.rondeau@uquebec.ca

Normand Roy (Ph. D. U. de Montréal) est professeur au Département des sciences de l'éducation. Il est passionné par l'utilisation des technologies en éducation. Il s'intéresse particulièrement aux usages du Web 2.0, aux technologies récentes (manuels numériques, tablettes électroniques et tableau numérique interactif) et à la formation à distance. Il cherche constamment à trouver la place des différents outils technologiques dans la pédagogie. Dans le contexte universitaire, il s'intéresse plus particulièrement à la formation à distance, au cours en ligne et au cours massif en ligne («MOOC»).

<<http://www.uqtr.ca/normandroy>>
normand.roy@uqtr.ca

Christine Simard (M.A. TÉLUQ) est spécialiste en sciences de l'éducation à l'Université TÉLUQ, où elle collabore avec les professeurs à la conception pédagogique de cours universitaires offerts à distance. Elle détient une maîtrise en éducation spécialisée en technologie éducative et un agrément de spécialiste de la formation et du perfectionnement de L'institut pour la performance et l'apprentissage.

christine.simard@teluq.ca

Collection **Enseignement supérieur**

L'envers du décor

Massification de l'enseignement supérieur
et justice sociale

*Sous la direction de Pierre Canisius
Kamanzi, Gaële Goastellec
et France Picard*
2017, 214 pages

L'accessibilité aux études postsecondaires

Un projet inachevé

*Sous la direction de Pierre Chenard,
Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault
et Martin Ringuette*
2013, 450 pages

Les universités nouvelles

Enjeux et perspectives

*Sous la direction de Lyse Roy
et Yves Gingras*
2012, 342 pages

L'institutionnalisation du management public au Québec

Caroline Dufour
2011, 160 pages

Permanence et mutations de l'université

Textes présentés par Normand Baillargeon
et suivis d'un entretien inédit

Noam Chomsky
2011, 172 pages

Propriété intellectuelle et université

Entre la libre circulation des idées
et la privatisation des savoirs

*Marc Couture, Marcel Dubé
et Pierrick Malissard*
2010, 402 pages

La naissance de l'UQAM

Témoignages, acteurs et contextes

*Denis Bertrand, Robert Comeau
et Pierre-Yves Paradis*
2009, 210 pages

Impatient d'être soi-même

Les étudiants montréalais, 1895-1960

Karine Hébert
2008, 306 pages

Former à distance

La Télé-université et l'accès
à l'enseignement supérieur

Patrick Guillemet
2007, 366 pages

Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle

*Sous la direction de Yves Gingras
et Lyse Roy*
2006, 270 pages

La persistance aux études supérieures

Le cas du doctorat, édition revue
et augmentée

Louise Bourdages
2001, 190 pages

L'université possible

Un regard personnel et perspectif
porté sur l'université québécoise

Denis Rhéaume
2000, 196 pages

L'État québécois et les universités

Acteurs et enjeux

*Sous la direction de Paul Beaulieu
et Denis Bertrand*
1999, 290 pages

Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines

Chantal Royer
1998, 106 pages

L'évolution de la population étudiante à l'université

Facteurs explicatifs et enjeux

Sous la direction de Pierre Chenard
1997, 168 pages

La persistance au doctorat

Une histoire de sens

Louise Bourdages
1996, 172 pages

Les stratégies d'apprentissage à l'université

*Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc
et Jacques Chevrier*
1996, 216 pages

La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec

Le cas du secteur biomédical

Paul Beaulieu
1996, 146 pages

Le travail professoral remesuré

Unité et diversité

*Denis Bertrand, Roland Foucher,
Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu*
1994, 446 pages



Le travail professoral reconstruit

Au-delà de la modulation

Denis Bertrand

1993, 198 pages

**La qualité de l'enseignement supérieur
au Québec**

Sous la direction de Romain Rousseau

et Claire V. de la Durantaye

1992, 128 pages

Le travail professoral démystifié

Du rapport Angers au rapport Archambault

Denis Bertrand

1991, 166 pages



*Ont collaboré
à cet ouvrage*

Josianne Basque

Jean-Pierre Béchard

Denis Bédard

François Bédard

Lucie Charbonneau

Martine De Grandpré

France Gravelle

Alain Huot

Christiane Le Clech

Sonia Lefebvre

Louise Ménard

Patrick Pelletier

Bruno Poellhuber

Béatrice Pudelko

Eve-Lyne Rondeau

Normand Roy

Christine Simard

Les établissements d'enseignement supérieur ont mis en œuvre, ces dernières années, différentes stratégies pour s'assurer de la qualité de leur enseignement. Le développement accéléré des technologies de l'information, la diversification de la population universitaire, la réduction des ressources financières, la décroissance démographique et la mobilité étudiante font que ces organisations se livrent une compétition pour attirer les étudiants. Ces changements, qui ont des conséquences organisationnelles et pédagogiques importantes, participent à la complexification du métier de l'enseignant, qui, la plupart du temps, n'a pas suivi de formation en pédagogie. Alors qu'il doit inciter la persévérance et la réussite des étudiants, comment peut-il améliorer sa pratique d'enseignement ?

Le présent ouvrage s'adresse aux enseignants, mais également aux conseillers pédagogiques et aux administrateurs de l'éducation supérieure. Il vise à expliquer les changements institutionnels participant à la complexification du métier d'enseignant ; à identifier les stratégies favorisant l'efficacité des activités de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants ; à décrire les compétences pédagogiques, technologiques, didactiques et managériales assurant la cohérence des expériences d'apprentissage des étudiants dans les cours et les programmes d'études. Il vise également à préciser les enjeux concernant le développement de la recherche sur l'expertise pédagogique et curriculaire.

PATRICK PELLETIER (Ph. D., HEC Montréal) est professeur à l'École des sciences de l'administration de la TÉLUQ. Titulaire d'un doctorat en management, il est spécialisé dans le domaine de la théorie des organisations. Ses travaux de recherche portent sur la gouvernance, le changement institutionnel et l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur.

ALAIN HUOT (Ph. D., Université du Québec à Montréal) est professeur d'administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'intéresse aux processus de gestion éducative sous l'angle des rôles, de l'efficacité et de l'efficience, au développement de l'expertise pédagogique et aux problématiques de santé du personnel scolaire. Les rapports humains/organisations forment le cœur de ses travaux de recherche.