

Présentation

Mariane Frenay et Léopold Paquay



Édition électronique

URL : <http://rechercheformation.revues.org/1476>
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011
Pagination : 9-14
ISBN : 978-2-84788-330-5
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Mariane Frenay et Léopold Paquay, « Présentation », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2011, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1476>

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés

Présentation

> **Mariane FRENAY**

> **Léopold PAQUAY**

Université catholique de Louvain, faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation

Plus de dix ans après le lancement du processus de Bologne, les institutions universitaires sont aujourd'hui, plus encore que par le passé, confrontées à la nécessité non seulement de développer leur mission de formation (par la restructuration de leur offre d'enseignement) mais d'en démontrer ou d'en justifier la qualité, avec la mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité. Or, ceci se réalise dans un contexte marqué par une diminution des ressources publiques, un questionnement sur l'autonomie des universités, une augmentation du nombre et de la diversité des étudiants s'y inscrivant et dont les attitudes sont davantage consuméristes, une augmentation de la concurrence pour le recrutement de ces étudiants et une pression plus forte pour démontrer les résultats, y compris en termes de recherche.

Face à ces défis importants, les enseignants, gestionnaires de programmes, doyens de facultés, présidents d'unités de formation et de recherche et responsables des institutions universitaires sont confrontés à la nécessité de garantir une offre d'enseignement qui soit à la hauteur des attentes de la société et de leurs valeurs ; et dès lors, ils se doivent de développer la capacité d'apprentissage de tous leurs membres (étudiants, enseignants, personnels administratifs) et de leur organisation.

Or, le développement de la mission de formation des universités renvoie à un champ de recherches et de pratiques qui se développe depuis une cinquantaine d'années autour de structures spécifiques, connues sous l'appellation classique en francophonie de « centres de pédagogie universitaire » et d'une fonction professionnelle spécifique, celle des conseillers pédagogiques (Lewis, 2010 ; Prigent, Fontaine & Wouters, 1997). Ces pratiques de « développement pédagogique » (*educational development*) englobent un large éventail d'activités qui concourent au développement de la mission de formation des universités, en proposant notamment des dispositifs et des interventions qui favorisent le développement des compétences pédagogiques des professeurs de l'enseignement supérieur, impliquant des interventions de nature différente : *instructional development*, *curriculum development*, *professional development*, *organizational development*,

faculty development and academic development (Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010 ; Lewis, 2010 ; Frenay¹, 2011).

Dans les institutions universitaires, ce sont les centres de pédagogie universitaire² qui ont structuré l'offre de service aux enseignants-chercheurs. Les personnes qui, au sein de ces centres, assurent ces missions, occupent une fonction professionnelle spécifique, celle de conseiller pédagogique ou d'accompagnateur de développement ; leurs rôles, statuts, parcours de carrière sont l'objet de discussions importantes (Di Napoli, Fry, Frenay *et. al*, 2010 ; McDonald & Stockley, 2010 ; Rege Colet, 2006). Différentes postures d'accompagnement peuvent être adoptées par ces conseillers pédagogiques pour soutenir le développement professionnel des enseignants-chercheurs, c'est ce qui sera questionné dans la rubrique « Autour des mots de la formation » de ce dossier par Frenay, Poumay et Jorro. Le développement professionnel est, du point de vue des sujets, le développement de compétences professionnelles à travers les situations de travail et les transformations identitaires individuelles et collectives correspondantes (Barbier, Chaix & Demailly, 1994).

Historiquement, la majorité de ces centres ont proposé des services principalement destinés aux enseignants-chercheurs, visant leur formation pédagogique initiale ou continue (Romainville, 2009 ; Saroyan & Amundsen, 2006). Cet ensemble de services pouvait prendre la forme de cours ou ateliers de formation, de conseils ou accompagnements individualisés, d'évaluations formatives des enseignements, ou d'aide à la mise en place d'innovations pédagogiques. Ce dispositif avait pour objectif l'amélioration de la qualité de la formation proposée par les institutions pour répondre à la massification de l'enseignement universitaire et au souhait d'une formation centrée sur l'étudiant plutôt que sur l'enseignant (Lewis, 2010 ; Saroyan & Frenay, 2010). C'est aussi pourquoi nous avons donné ce titre au dossier, « Former les universitaires en pédagogie ».

Depuis les années 2000, on assiste à une évolution importante qui se traduit par un élargissement de la gamme d'activités proposée par ces centres et à une évolution de leur position institutionnelle (Dawson, Mighty & Britnell, 2010 ; Sorcinelli & Austin, 2010). Ceci peut s'expliquer notamment par l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur, brièvement évoquée ci-dessus. L'évolution de ces services les amène à dépasser la seule idée de formation pédagogique pour proposer notamment des activités offrant un soutien aux équipes de programmes, un soutien au développement professionnel des enseignants-chercheurs et une réflexion sur les structures et les procédures institutionnelles qui soutiennent la qualité de la formation. L'ensemble de ces activités vise à soutenir la mission de formation des institutions, en allant au-delà d'offres centrées sur les enseignants-

1 dans la rubrique « Autour des mots de la formation » de ce dossier.

2 ou encore appelés « services de soutien à l'enseignement » ou « centres de développement pédagogique », selon les lieux.

chercheurs mais en les élargissant à tous les acteurs institutionnels : équipes et gestionnaires de programmes, responsables de facultés, responsables universitaires.

On retrouve ainsi des dispositifs pour soutenir la mise en œuvre et l'évaluation de nouveaux curricula, de nouvelles politiques institutionnelles qui permettent de garantir et d'évaluer la qualité des formations, mais aussi d'évaluer – pour mieux la valoriser – la manière dont les enseignants-chercheurs remplissent leur mission d'enseignement, alors que jusqu'à présent l'évaluation n'a souvent porté que sur la seule facette de la recherche.

Comme nous avons pu le montrer dans une analyse comparative entre cinq pays (Frenay & Saroyan, 2010), l'organisation des centres de pédagogie universitaire, leur position institutionnelle, les services qu'ils offrent, les publics qu'ils visent, les modèles de développement pédagogique qu'ils adoptent, s'inscrivent dans des contextes institutionnels, disciplinaires, nationaux et internationaux qui les façonnent de manière spécifique, même s'ils partagent avec leurs centres homologues toute une série de principes communs dans la mise en œuvre des dispositifs qu'ils proposent (Frenay *et al.*, 2010).

Tout au long de ce dossier, seront présentés et analysés cinq dispositifs développés dans les universités pour permettre et soutenir le développement professionnel des enseignants-chercheurs, particulièrement au sein de structures institutionnelles spécifiques, les centres de pédagogie universitaire. Ces dispositifs sont variés : des formations instituées, des modalités diverses d'accompagnement des enseignants, des activités de partage de pratiques. Ils mobilisent aussi, de façon indirecte, l'exploitation des évaluations des enseignements et des procédures outillées de valorisation des compétences pédagogiques pour la carrière d'enseignant-chercheur. Ces articles sont écrits par des équipes de chercheurs et de professionnels dans le champ du développement pédagogique venant du Canada (Montréal), de la Suisse (Lausanne et Locarno), de l'Angleterre (Oxford, Londres et Southampton), de Belgique (Louvain-la-Neuve, Leuven et Antwerpen), travaillant dans des institutions universitaires dont les centres de pédagogie universitaire existent pour certains, comme celui de l'Université McGill, depuis une quarantaine d'années.

Précisément, les cinq premiers articles analysent chacun un type de dispositif de développement pédagogique. Ils proposent de brosser un état des lieux des recherches et des défis actuels qui se posent dans leur mise en œuvre. Ces dispositifs ont été choisis pour refléter l'évolution du champ de recherches et de pratiques du développement pédagogique.

Ainsi, l'article de Ann Stes et Peter Van Petegem met bien en évidence une question clé, associée aux ateliers et programmes de formation proposés par ces centres aux enseignants-chercheurs : celle de la mesure de l'impact de ces formations, pas seulement en termes de satisfaction des participants mais bien en termes d'effets sur les apprentissages des étudiants.

L'article de Mieke Clement, Roberto Di Napoli, Annelies Gilis, Herman Buelens et Mariane Frenay interroge le conseil pédagogique individualisé, montrant qu'il constitue une approche de développement pédagogique inscrite dans la culture académique. Les évolutions actuelles montrent cependant toute la pertinence de s'interroger sur la manière de soutenir les équipes d'enseignants ou de programmes par des équipes de conseillers pédagogiques et la nécessité aujourd'hui de proposer un accompagnement de ces équipes de programmes ou d'enseignants.

L'article de Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Christine Jacqmot, Laura R. Winer et Jean-Moïse Rochat aborde l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) et questionne son apport au développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs, à côté de la dimension certificative traditionnellement retenue par les institutions universitaires.

L'article de Pascale Wouters, Mariane Frenay et Philippe Parmentier analyse les effets des dossiers d'enseignement qui sont demandés aujourd'hui fréquemment dans les universités pour les enseignants-chercheurs en tant qu'outil de valorisation et d'évaluation de leur mission d'enseignement. C'est sa mise en œuvre dans une institution universitaire qu'on interroge en confrontant l'analyse de la politique de l'enseignement et les perceptions des enseignants à l'égard de ces dossiers et du contexte institutionnel.

L'article de Nicole Rege Colet, Lynn McAlpine, Joëlle Fanghanel et Cynthia Weston explore les potentialités du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), sur le développement professionnel des enseignants universitaires. Le défi consiste à démontrer que certaines formes de recherche sur la pratique enseignante contribuent à la formation pédagogique des enseignants-chercheurs et que les dispositifs de formation des enseignants universitaires s'efforcent de rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité.

L'article de la rubrique « Entretiens » de ce dossier permettra ensuite de comprendre, pour quatre centres dans des pays différents, la configuration particulière de leur offre de service telle qu'elle s'est façonnée au long des années ainsi que leurs options politico-stratégiques. Menés par Léopold Paquay, ces entretiens donnent donc successivement la parole à Joëlle Demougeot-Lebel, responsable de l'innovation pédagogique pour l'université de Bourgogne ; à Serge Talbot, responsable des études de premier cycle de l'Université Laval ; à Abdellatif Chiadli, professeur à l'Université Mohammed V-Souissi et directeur du Centre international de pédagogie et de gestion universitaires de Rabat et à Marcel Lebrun, professeur et conseiller pédagogique, à l'Université catholique de Louvain. Il apparaît ainsi que chaque établissement privilégie certains leviers institutionnels spécifiques d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Parmentier, 2006) et le développement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs est souvent une priorité, liée à des dispositifs divers.

La contribution de la rubrique « Autour des mots de la formation » revient sur trois concepts qui sont régulièrement mobilisés dans les articles en les resituant : le concept de développement pédagogique, celui d'accompagnement et enfin, celui de développement professionnel. Alors que les deux premiers, sont présentés par Mariane Frenay et Marianne Poumay du point de vue des professionnels qui soutiennent la formation et le développement des enseignants-chercheurs au sein des institutions universitaires par la mise en place de dispositifs spécifiques, le dernier, discuté par Anne Jorro, interroge le développement professionnel des enseignants en le positionnant à la croisée des analyses développementales et professionnalisantes.

Mariane FRENAY

mariane.frenay@uclouvain.be

Léopold PAQUAY

leopold.paquay@uclouvain.be

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L. & DEMAILLY L. (1994). « Éditorial », *Recherche et Formation*, n° 17, p. 5-8.
- BOYER E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*, Princeton (NJ) : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- DI NAPOLI R., FRY H., FRENAY M. *et. al.*, (2010). « Academic development and educational developers: perspectives from different European higher education contexts », *International Journal for Academic Development*, vol. XV, n° 1, p. 7-18.
- FRASER K., GOSLING D. & SORCINELLI M. D. (2010). « Conceptualizing evolving models of educational development », in J. McDonald & D. Stockley (dir.), *Pathways to the Profession of Educational Development*, vol. CXXII, New Directions for Teaching and Learning, San Francisco (CA) : Jossey Bass, p. 49-58.
- FRENAY M., SAROYAN A., TAYLOR L. K. *et. al.* (2010). « Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original », *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 63-76.
- FRENAY M. & SAROYAN A. (2010). « Faculty development across Europe and Canada: Comparisons of five case studies », in A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education : A Comprehensive international model*, Sterling (VI) : Stylus, p. 111-135.
- LEWIS K. G. (2010). « Pathways toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background », in J. McDonald, D. Stockley (dir.), *Pathways to the Profession of Educational Development*, vol. CXXII, New Directions for Teaching and Learning, San Francisco (CA) : Jossey Bass, p. 13-23.

- MCDONALD J., STOCKLEY, D. (2010). « Editors'notes », in : J. McDonald & D. Stockley (dir.), *Pathways to the Profession of Educational Development*, vol. CXXII, *New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco (CA) : Jossey Bass, p. 7-9.
- PARMENTIER P. (2006). « Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire », in M. Romainville & N. Rege Colet (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, p. 199-215.
- PRÉGENT R., FONTAINE S. & WOUTERS P. (1997). « Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996 », *Res Academica*, vol. XV, n° 1, p. 61-96.
- REGE COLET N. (2006). « Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire », in N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, p. 185-199.
- ROMAINVILLE M. (2009). « Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires », in V. Bedin (dir.), *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?*, Rennes : PUR, p. 263-273.
- SAROYAN A. & AMUNDSEN C. (dir.) (2004). *Rethinking Teaching in Higher Education. From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework*, Sterling (VA) : Stylus.