

*Sous la direction de*  
LOUISE LANGEVIN

# Formation et soutien à l'enseignement universitaire

Des constats et des exemples  
pour inspirer l'action



Presses  
de l'Université  
du Québec

Extrait de la publication



# **Formation et soutien à l'enseignement universitaire**

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

Diffusion / Distribution :

**CANADA et autres pays**

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

**FRANCE**

AFPU-DIFFUSION  
SODIS

**BELGIQUE**

PATRIMOINE SPRL  
168, rue du Noyer  
1030 Bruxelles  
Belgique

**SUISSE**

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



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

*Sous la direction de*  
LOUISE LANGEVIN

# Formation et soutien à l'enseignement universitaire

Des constats et des exemples  
pour inspirer l'action

2007



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

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

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1472-0

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

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

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

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

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

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

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

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

Introduction.....	1
<i>Louise Langevin</i>	
Le contexte universitaire.....	1
Les universités à la recherche des experts.....	1
Les forces en jeu .....	2
Les critiques à l'endroit des universités.....	3
La mission de formation des universités .....	4
Les compétences attendues chez les professeurs.....	5
Le contenu du livre.....	6
Première partie	
Théories et évolution des pratiques de formation .....	7
Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.....	7
Les formations à l'enseignement dans les universités.....	8
Le cas des nouveaux professeurs.....	8
L'évolution de la pédagogie universitaire au Canada anglais .....	9
Deuxième partie	
Des exemples de réalisations .....	9
À l'Université d'Ottawa .....	10
À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).....	10
À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).....	11
À l'Université Laval.....	11
À l'Université du Québec à Montréal (UQAM).....	12
Troisième partie	
Des questions à considérer:	
l'évaluation des impacts et la valorisation .....	12
Un programme d'accueil évalué à l'École nationale d'administration publique.....	13
La valorisation de l'enseignement universitaire.....	13

## PARTIE 1

## THÉORIES ET ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE FORMATION ..... 17

## CHAPITRE 1

Les conceptions et les approches de l'enseignement  
et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines :

quelques éléments pour la formation..... 19  
*Anne-Marie Grandtner*

La nécessaire revalorisation de la pédagogie en enseignement supérieur..... 19

Des questions et des objectifs..... 21

La méthode employée pour la recension des écrits..... 21

Les conceptions : une définition..... 22

Les conceptions de l'apprentissage..... 24

... chez les étudiants..... 24

Les environnements de l'apprentissage :  
quelques facteurs d'influence ..... 26

Les conceptions de l'enseignement chez les professeurs :  
vers de multiples approches de l'enseignement..... 27

Le modèle de Kember et Kwan (2000) ..... 29

Pour relier environnement d'apprentissage  
et environnement d'enseignement..... 29

Quelques ouvertures laissées par le modèle  
de Kember et Kwan (2000) ..... 32

Au-delà des conceptions : vers le développement  
de stratégies d'enseignement efficaces ..... 32

La pratique réflexive ..... 34

Les types de connaissances à acquérir..... 35

Au cœur des facteurs d'influence : la question des disciplines ..... 36

Les disciplines et les conceptions ..... 37

Les perspectives de la recherche..... 40

Conclusion..... 40

Les limites de l'étude ..... 40

Ce que nous retenons..... 40

## CHAPITRE 2

Les formations à l'enseignement dans les universités..... 49

*Louise Langevin*

Une trame de fond en évolution..... 50

Émergence des centres de formation..... 51

Évolution des tendances dans la formation..... 52

Les années 1970 : la formation à l'enseignement  
selon le modèle additif ..... 52

Les années 1980 : la formation du personnel ..... 53

Les années 1990 : la formation professionnelle  
et le modèle transformatif ..... 53

Le « *scholarship of teaching and learning* » (SOTL)  
de 1990 à nos jours..... 54

Les années 2000 : les compétences professionnelles à développer..... 56



Types de formations.....	59
Formations formelles.....	60
Formations informelles.....	60
Formations en collaboration.....	60
Formations individuelles.....	60
Buts et caractéristiques des formations efficaces.....	60
Un portrait de quelques centres au Canada et aux États-Unis.....	61
Les activités réalisées.....	61
Les subventions accordées.....	62
Les meilleures pratiques des centres de formation.....	62
Les facteurs qui aident les centres à atteindre leurs buts.....	63
Les obstacles à la réussite des centres.....	64
L'évaluation dans les centres.....	64
L'organisation des centres.....	66
L'orientation du centre: centralisée ou non?.....	66
L'orientation vers les disciplines: des centres « centrés-décentrés ».....	67
Le rôle des centres de formation selon les étapes de la carrière.....	71
Programmes efficaces dans les centres.....	72
Le rôle des administrations.....	73
Les facteurs de succès des centres.....	74
Conclusion.....	76
 CHAPITRE 3	
La formation des professeurs de la relève.....	81
<i>Louise Langevin</i>	
Un bref historique.....	82
Les nouveaux professeurs: un profil de groupe hétérogène.....	83
L'expérience vécue à l'entrée en poste.....	85
L'enseignement.....	86
La recherche.....	87
Les rapports avec les collègues.....	88
Les rapports avec l'administration et les processus de promotion.....	88
L'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle.....	89
La carrière.....	89
Perspectives pour l'intégration et le soutien des nouveaux professeurs.....	94
Le soutien à l'enseignement.....	95
Le soutien à la recherche.....	96
Les programmes de mentorat.....	96
L'autoformation: les guides pour les nouveaux professeurs.....	97
Le rôle du personnel administratif.....	98
Conclusion sur les écrits recensés.....	98
Une enquête auprès de nouveaux professeurs de deux universités au Québec.....	99
Les résultats.....	100
Le questionnaire.....	100
En quoi cette formation a aidé leur cheminement pédagogique.....	103
L'entrevue individuelle.....	105
Conclusion.....	108

## CHAPITRE 4

L'évolution de la pédagogie universitaire au Canada (anglais).....	117
<i>W. Alan Wright et Dieter Schönwetter</i>	
La SAPES .....	118
Dispositifs d'amélioration de l'enseignement.....	120
Un plaidoyer pour le changement de la part des chefs de file.....	123
L'évolution d'un programme institutionnel exemplaire.....	126
Survol de l'actualité institutionnelle .....	129
Les programmes pour les nouveaux professeurs des universités canadiennes.....	131
Conclusion.....	133
L'enseignement et l'apprentissage à l'université: des leçons pour l'avenir .....	133

## PARTIE 2

DES EXEMPLES DE RÉALISATIONS.....	137
-----------------------------------	-----

## CHAPITRE 5

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

## CHAPITRE 6

La même cible: une réussite partagée entre les enseignants et les étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).....	157
<i>Réjeanne Côté et Carole Dion</i>	
Le contexte de l'UQAC.....	157
Le comité Opération réussite.....	158
Les débuts: définir les objectifs et déterminer les moyens pour les atteindre .....	159
L'action: de l'idée à l'opérationnalisation.....	160
L'évolution: la participation, les retombées, les constatations et les perspectives de développement .....	161
L'efficacité de l'opération: le processus d'évaluation .....	162
Le Comité de la pédagogie universitaire.....	163
Missions et mandats du Comité de la pédagogie universitaire .....	164
Intérêts et besoins à l'UQAC .....	166
Centres de pédagogie universitaire.....	166

Projets pédagogiques – CPU.....	167
Appréciation globale des réalisations .....	167
Perspective de développement.....	168
La cible commune.....	168
La recherche .....	169
Conclusion.....	170
 CHAPITRE 7	
La pédagogie dans une petite université en région : le cas de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).....	175
<i>François Ruph et Hélène Bilodeau</i>	
Le contexte de la pédagogie universitaire à l'UQAT .....	175
Quelques jalons... ..	176
Le Comité de pédagogie universitaire .....	177
Les réalisations .....	178
Les projets.....	178
Analyse des actions entreprises et des résultats.....	179
Les défis à relever .....	182
Conclusion.....	183
 CHAPITRE 8	
La valorisation de l'enseignement à l'Université Laval .....	185
<i>Gisèle Picard et Mirette Torkia</i>	
Le contexte organisationnel de l'enseignement à l'Université Laval.....	186
Les valeurs et la philosophie institutionnelles de l'Université Laval au regard du développement de l'expertise en enseignement et apprentissage.....	186
Description du modèle.....	187
Les activités régulières du Réseau de valorisation de l'enseignement.....	190
Le Programme d'appui au développement pédagogique .....	190
Le concours des Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval.....	191
L'évaluation de l'enseignement .....	192
Le colloque CAPTIC.....	192
<i>L'Heure pédagogique</i> .....	193
La formation et les services-conseils.....	194
Le cours <i>Le plaisir de faire apprendre</i> .....	194
WebCT.....	195
Veille et documentation .....	195
L'équipe du RVE .....	195
Examen du modèle de l'Université Laval à la lumière de l'état actuel de la réflexion sur le concept de « <i>scholarship of teaching and learning</i> » .....	195

## CHAPITRE 9

La pédagogie à l'Université du Québec à Montréal .....	201
<i>Louise Langevin et Anne-Marie Grandtner</i>	
Le contexte de l'UQAM.....	201
L'origine du CEFRES .....	202
La mission du CEFRES.....	203
Les réalisations du CEFRES.....	204
Les activités de formation .....	204
Les formations pour les nouveaux professeurs (en juin et en août 2004, 2005, 2006).....	204
Les activités de soutien .....	204
Les produits de type ressources .....	204
Les produits de type recherche.....	204
Un produit dérivé.....	205
Les retombées dans le réseau de l'UQ pour le développement pédagogique .....	205
Conclusion.....	205

## PARTIE 3

DES QUESTIONS À CONSIDÉRER: L'ÉVALUATION DES IMPACTS ET LA VALORISATION.....	207
---	-----

## CHAPITRE 10

Description d'un programme d'accueil, d'intégration et de soutien à un nouveau formateur à l'École nationale d'administration publique: quelques pistes pour l'évaluation.....	209
<i>Michel Boisclair et Marie-Anne Bracco</i>	
Introduction à la problématique dans le contexte général de l'étude.....	209
Démarches d'intégration et de soutien des formateurs universitaires: enjeux et défis.....	211
Accueillir les nouveaux venus... ..	211
Des constats préoccupants sur les relations entre les étudiants et l'université... ..	211
Mieux faire face aux enjeux et aux défis de demain.....	212
Un regard sur les pratiques d'ici et d'ailleurs.....	213
Europe .....	214
France, une approche évaluative .....	214
Belgique, le multimédia.....	216
Amérique.....	216
États-Unis .....	216
Canada.....	217
Québec .....	217
Une approche théorique de l'accueil et de l'intégration .....	218
Méthodologie et outils d'évaluation .....	224
Une démarche incontournable dont les impacts sont difficiles à mesurer.....	224
Un regard sur la démarche de l'ENAP.....	225
La démarche d'accueil... ..	225

Le processus d'évaluation conduit par l'ENAP.....	228
<b>Étape 1</b> : Collecte de données .....	228
<b>Étape 2</b> : Analyse des informations .....	229
<b>Étape 3</b> : Rétroaction et intégration des résultats dans notre fonctionnement andragogique .....	229
Les premiers effets... ..	229
Quelques recommandations en conclusion.....	231
CHAPITRE 11	
La valorisation de l'enseignement universitaire.....	233
<i>Mariette Lessard</i>	
Un mouvement irréversible .....	235
La valorisation de l'enseignement: quelques définitions .....	236
La valorisation de l'enseignement: des moyens concrets .....	237
Les habiletés essentielles en enseignement .....	238
Deux volets d'intervention dans les universités .....	240
Quelques expériences québécoises.....	242
L'Université Laval .....	243
L'Université de Montréal.....	244
L'École polytechnique.....	245
Une vision prospective de la valorisation de l'enseignement universitaire ....	246
Les étudiants des doctorats.....	247
Les nouveaux professeurs: ajouter des critères à l'embauche .....	247
Les nouveaux professeurs: adopter des mesures de valorisation de leur tâche d'enseignement .....	247
Soutien à l'enseignement des professeurs en exercice.....	248
Reconnaissance des activités des formateurs en enseignement .....	249
Conclusion.....	250
Conclusion .....	
<i>Louise Langevin</i>	
Des constats.....	253
Quelques éléments vers un modèle .....	256
Notices biographiques.....	
	257



# INTRODUCTION

**Louise Langevin**

Professeure à l'Université du Québec à Montréal<sup>1</sup>

## Le contexte universitaire

### Les universités à la recherche des experts

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

---

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

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

## Les forces en jeu

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

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

---

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



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

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

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

## Les critiques à l'endroit des universités

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

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

## La mission de formation des universités

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

---

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

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

## Les compétences attendues chez les professeurs

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

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

---

4. S. Barrie, « A research-based approach to generic graduate attributes policy », *Higher Education Research & Development*, vol. 23, n° 3, août 2004, p. 261-275.

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

## Le contenu du livre

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

**Louise Langevin** a mis en œuvre et dirige le programme court de 2<sup>e</sup> cycle en formation à l'enseignement supérieur (PCPES) et est cofondatrice du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES) de l'Université du Québec à Montréal, où elle agit à titre de professeure titulaire. Elle a publié *L'abandon scolaire* (1994, 1999), *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires* (1996), *L'encadrement des étudiants* (avec L. Villeneuve, 1997), et *Enseignement supérieur, vers un nouveau scénario* (avec M. Bruneau, 2000). Avec le soutien d'une équipe, elle complète une recherche sur les conceptions, les pratiques et les besoins des professeurs de diverses disciplines dans trois universités québécoises.

**Mariette Lessard** est titulaire d'une maîtrise en technologie des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Depuis 1982, elle agit à titre de spécialiste en sciences de l'éducation à la Télé-université. Ses intérêts particuliers portent sur l'enseignement à distance et ses particularités, dont les qualités d'une communication pédagogique, la médiatisation de contenus et les spécificités liées aux styles d'apprentissage.

**Gisèle Picard** fait carrière à l'Université Laval où elle dirige actuellement le Réseau de valorisation de l'enseignement. Elle a occupé plusieurs postes de gestion qui l'ont amenée à développer et à restructurer divers secteurs. Elle a œuvré au Département des littératures, au vice-rectorat aux ressources humaines, à la direction générale de la formation continue et à distance, à la direction générale du 1<sup>er</sup> cycle et au bureau international. Elle a également conçu et offert de nombreuses formations en gestion des ressources humaines.

**François Ruph** est titulaire d'un doctorat en andragogie (Ph. D.) de l'Université de Montréal. Actuellement professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et directeur de l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC), ses intérêts concernent la métacognition, les stratégies et l'autorégulation de l'apprentissage des adultes en général, et plus particulièrement des étudiants universitaires.

**Dieter Schönwetter** est un spécialiste de l'éducation de la Faculté d'art dentaire à l'Université du Manitoba. Il s'intéresse à la dynamique cognitive existant entre un bon enseignement et l'apprentissage étudiant. Depuis seize ans, il est conseiller pédagogique et enseigne dans diverses institutions privées et publiques, tout en étant actif au sein du Professional

and Organizational Development (POD) Network in Higher Education et de la Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE, ou SAPES en français).

**Mirette Torkia** est titulaire d'un baccalauréat en physique et d'une maîtrise en mesure et évaluation de l'Université Laval. Après une carrière en enseignement de la physique et en recherche dans le domaine du développement de processus mentaux, elle œuvre actuellement à titre de conseillère en pédagogie universitaire et en mesure et évaluation au Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval.

**W. Alan Wright** a été doyen et directeur des études de premier cycle à l'Université du Québec, ainsi que directeur exécutif et fondateur du Office of Instructional Development and Technology à l'Université Dalhousie en Nouvelle-Écosse. Depuis plus de quinze ans, il est membre actif de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), où il dirige la série pédagogique des Green Guides. Il est actuellement vice-président associé à l'enseignement et à l'apprentissage à l'University of Windsor, au sud-ouest de l'Ontario.