

## CHAPITRE 9. REPRÉSENTATIONS ET MODÈLES PÉDAGOGIQUES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES EN MILIEU UNIVERSITAIRE

**Nicole Rege Colet**

*in* Nicole Rege Colet et Marc Romainville , *La pratique enseignante en mutation à l'université*

**De Boeck Université** | *Perspectives en éducation et formation*

**2006**

**pages 185 à 198**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/la-pratique-enseignante-en-mutation---page-185.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Rege Colet Nicole, « CHAPITRE 9. Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire », *in* Nicole Rege Colet et Marc Romainville , *La pratique enseignante en mutation à l'université* De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », 2006 p. 185-198.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire

*Nicole REGE COLET<sup>1</sup>*

Il est désormais inutile de préciser que l'enseignement universitaire connaît d'importants changements pour, ensuite, enchaîner avec une énumération des multiples enjeux et défis auxquels les hautes écoles doivent faire face. Les analyses pointant sur les tensions et mutations à l'œuvre concluent, le plus souvent, à l'importance accrue des missions de formation des universités dans une société de la connaissance et plaident pour une professionnalisation de l'enseignement universitaire (Bourgeois, 2002 ; Renaut, 2002). C'est dans ce contexte, qui valorise les activités d'enseignement presque autant que les activités de recherche, que les services de soutien à l'enseignement ont émergé. Dans certaines universités, ils existent depuis fort longtemps, près de 30 ans pour les plus anciens. Ils interviennent en véritable soutien à l'enseignement et se positionnent comme facilitateurs de la transformation de l'enseignement universitaire et de l'innovation pédagogique. Les succès remportés par les pionniers confirment l'intérêt de se doter d'un service professionnel en matière de conseil pédagogique en milieu universitaire.

---

1 Université de Genève, Suisse

Le travail d'accompagnement, de promotion et de soutien aux diverses activités d'enseignement a engendré un nouveau métier, celui de conseiller pédagogique. Or à ce jour, aucune institution en Europe ne forme explicitement au métier : la plupart des conseillers pédagogiques se sont formés sur le tas au contact des enseignants et en participant à des réseaux de travail réunissant la communauté des praticiens. L'objectif du présent article est d'en savoir plus sur cette nouvelle fonction et en particulier de comprendre les représentations que les conseillers construisent par rapport à leur champ professionnel. Quelles conceptions ont-ils de leur travail ou de la pédagogie universitaire ? Quels sont les modèles pédagogiques qui orientent leur travail ? Comment penser le développement professionnel des conseillers pédagogiques ?

Notre développement cherche bien entendu à fournir des éléments de réponse. Dans un premier temps, nous évoquerons le contexte académique et institutionnel dans lequel évolue un conseiller pédagogique. Nous approcherons, ensuite, les représentations avec un tableau général des conceptions de base et des postulats tacites que nous éclairerons par des données recueillies auprès d'un groupe de conseillers pédagogiques. Nous présenterons, finalement, une typologie des modèles pédagogiques qui peuvent expliquer différentes formes d'interventions sur le terrain. Nous terminerons en argumentant que le développement professionnel passe par une formalisation des pratiques et une explicitation du cadre de travail.

## **1. CONSEILLER PÉDAGOGIQUE : UNE FONCTION EN DEVENIR**

Nous utilisons le terme de service de soutien à l'enseignement dans un sens général pour désigner les centres, structures ou unités d'appui et de soutien à l'enseignement qui se développent dans les universités. La plupart des centres organisent leurs activités autour de trois axes de travail (Kreber, 1997 ; Weimar, 1990 ; Wright, 1995) : a) la formation des enseignants ; b) le conseil pédagogique ; et c) l'évaluation formative de l'enseignement.

L'insertion institutionnelle du service joue un rôle important dans le développement et l'orientation des activités. Selon les institutions, la structure peut être académique ou professionnelle, fortement centralisée au niveau de la direction de l'université ou décentralisée dans les facultés. La direction peut être assurée par un professeur qui maintient son statut académique ou être confiée à un professionnel de l'enseignement universitaire. Dans tous les cas, l'analyse des pratiques institutionnelles et la place qu'occupent les services de soutien à l'enseignement révèlent une tension qui oppose une démarche académique à une démarche professionnelle. Cette tension souligne l'importance de distinguer entre les activités de recherche dans le domaine de l'enseignement universitaire et les activités de services. Les deux ne sont pas toujours complémentaires, voire compatibles. En fait, le conseiller pédagogi-

que et le chercheur en éducation sont deux métiers différents, même si l'un et l'autre peuvent s'enrichir au sein d'une bonne collaboration.

La distinction entre académique et professionnel s'applique également pour décrire le statut des conseillers pédagogiques. Les conseillers académiques restent des professeurs qui consacrent une partie de leur temps à animer le centre tout en poursuivant des activités de recherche dans leur domaine. Les conseillers professionnels varient grandement dans leur formation initiale et dans leur expertise. Certains disposent d'une solide formation en sciences de l'éducation ou en psychologie et ont développé des compétences de haut niveau dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. D'autres ont de faibles connaissances à propos de l'apprentissage avec peu d'expérience dans la formation d'enseignants, voire même peu d'expérience directe dans l'enseignement universitaire. Ce manque de formation au conseil pédagogique pousse certaines personnes peu charitables à dire que les conseillers pédagogiques sont des chercheurs ratés qui n'ont pas pu faire de la recherche dans leur domaine. De tels propos montrent le peu de crédit que certaines personnes accordent à la pédagogie universitaire et aux prestations fournies par les services.

Les principales activités des conseillers portent sur la formation des enseignants universitaires et l'accompagnement pédagogique. La formation à l'enseignement universitaire prend de multiples formes : le plus simple consiste en un programme d'ateliers de travail d'une demi-journée ou d'une journée fréquentés à la demande. La forme la plus exigeante réside en un programme de formation complet et certifié étalé sur plusieurs mois. Knight et Trowler (2001) constatent que les activités de formation sont souvent une première entrée en matière pour les conseillers comme pour les enseignants. Mais ils estiment que le véritable travail de soutien se fait lors du conseil pédagogique et, de préférence, lorsqu'il est possible de travailler au niveau d'un département ou d'une équipe d'enseignants. Dans ces circonstances, les apprentissages des enseignants ont lieu dans leur contexte et prennent place là où le changement doit avoir lieu, ce qui en fait des apprentissages signifiants alors que les compétences acquises pendant des séminaires de formation doivent ensuite être transposées à la pratique enseignante. Le métier de conseiller pédagogique ressemble fortement à celui de formateur de formateurs autant dans les situations classiques de formation que lorsqu'il s'agit d'engager un travail d'accompagnement. Le conseiller a la dure tâche d'apprendre aux enseignants à enseigner pour apprendre. Sans être une tautologie, cette situation n'en demeure pas moins complexe.

Kolmos, Rump, Ingemarsson, Laloux & Vinther (2001), après comparaison de plusieurs centres et services, concluent que l'organisation et les stratégies de développement des centres dépendent des exigences nationales ou institutionnelles par rapport à la formation du corps enseignant. Celles-ci peuvent varier entre un engagement volontaire de la part des académiques qui souhaitent se former à l'enseignement universitaire et l'obligation faite par l'institution de se former pour être titularisé. Deux approches s'opposent, une

première pratique qui privilégie l'accompagnement des enseignants et le travail sur le terrain, la seconde plus théorique qui favorise la recherche-action en pédagogie universitaire. Les auteurs concluent que l'expertise en conseil pédagogique requiert une bonne maîtrise du champ disciplinaire, couplée à de bonnes bases en pédagogie. Cependant, il leur paraît plus important pour le conseiller pédagogique de négocier deux écueils, d'une part, la tentation de vouloir jouer au théoricien de la pédagogie — au risque de lasser ses interlocuteurs — et, d'autre part, la volonté de s'imposer comme un professionnel qui vient dépanner en urgence les situations de crise.

## 2. LES PRINCIPES ET CONCEPTIONS DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES : UN TERRAIN À DÉFRICHER

À notre connaissance, il n'existe aucune recherche systématique sur les conceptions des conseillers quant à leur mission de formation et d'accompagnement pédagogique ni sur la manière dont ils organisent et structurent leur travail. Nous notons aussi que très peu d'équipes ou de service de soutien ont pris la peine de formaliser leurs pratiques et d'explicitier leur cadre de travail. Un premier effort a été fait dans ce sens avec les travaux réunis par Saroyan & Amundsen (2004) dont il est fait mention dans le chapitre 8 de cet ouvrage. Il n'en demeure pas moins que le conseil pédagogique en milieu universitaire révèle un domaine d'études fort intéressant à débroussailler.

De nombreuses études s'intéressent aux conceptions des enseignants universitaires (Fox, 1983 ; Loiola & Tardif, 2001 ; Trigwell, Prosser et Taylor, 1994) et insistent sur l'importance de comprendre leurs représentations à propos de l'enseignement et de l'apprentissage pour mieux planifier et cibler les activités de formation et de conseil. Plus particulièrement, les travaux de Kember (Gow & Kember, 1993 ; Kember, 1997 ; Kember & Gow, 1994 ; Kember & Kwann, 2002) s'appuient sur la distinction entre les approches centrées sur l'enseignant et les contenus et les approches centrées sur les étudiants et leurs apprentissages pour proposer deux modèles pédagogiques. Dans le premier, l'enseignement se résume à transférer de la connaissance et à partager de l'information. Dans le second, l'enseignement est considéré comme un processus de changement des conceptions des étudiants. Dans le premier cas, l'enseignant est un transmetteur de connaissances ; dans le second, il devient un gestionnaire de situations pédagogiques. Les recherches argumentent, par ailleurs, que les enseignants adhérant à ce dernier modèle développent un enseignement de qualité qui renforce les apprentissages des étudiants.

Revenons, maintenant, aux conseillers pédagogiques. Quelles conceptions ont-ils de leur rôle dans leurs activités de formation ? Le travail consiste-t-il à transmettre des connaissances ou à doter les enseignants d'une boîte à outil ? Peut-on argumenter que la formation et le développement professionnel proposés aux enseignants visent le même changement conceptuel que celui recherché pour les apprentissages des étudiants ? Mise-t-on sur une

modification radicale de la pratique enseignante ? On ose espérer que la seconde option sera retenue et que les conseillers pédagogiques ont des conceptions proches des positions recommandées pour favoriser l'apprentissage et le changement conceptuel.

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les idées forces et conceptions implicites exprimés par les conseillers. Elles nous permettront d'avancer vers une définition du paradigme de professionnalité, selon les termes de Paquay & Wagner (1996). Ce paradigme, le plus souvent implicite, détermine le modèle de métier et l'énumération des compétences jugées indispensables. Dans le cas des conseillers pédagogiques et compte tenu de leur fonction de formateur de formateurs, il conviendra de reconnaître les savoirs théoriques et les savoirs pratiques qu'ils jugent importants pour enseigner en milieu universitaire ainsi que les référentiels de compétences pour l'enseignement universitaire.

Les données que nous avons recueillies auprès des conseillers pédagogiques représentent un premier pas vers une meilleure compréhension de leurs conceptions implicites. Elles se composent de deux volets : le premier résulte d'une séance d'analyse des pratiques professionnelles menée par un groupe de conseillers. Ce travail de mise en commun dans des groupes de discussion a permis de valider les références communes et les postulats partagés par l'ensemble des participants. Le second volet est plus empirique et comprend les réponses fournies par 10 personnes à un questionnaire portant sur leur formation professionnelle, le champ de leurs activités et les principes qui guident leur travail. Ce questionnaire a été adressé à un groupe de conseillers pédagogiques exerçant dans les universités suisses. Ces deux recueils de données ont avant tout une valeur herméneutique et non pas d'autre intention que d'éclairer la problématique.

### **3. LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE PROFESSIONNEL, ENTRE POLYVALENCE ET EXPERTISE**

Le travail d'analyse des pratiques professionnelles mené par le premier groupe avait pour objectif de dégager les normes et valeurs les plus importantes pour les praticiens et de les hiérarchiser. Par ordre d'importance, les postulats suivants ont été retenus :

- L'enseignement universitaire connaît un changement important, voire un changement paradigmatique vers un enseignement qui prend en compte les apprentissages et les étudiants.
- La qualité des apprentissages des étudiants est fonction de la qualité de l'enseignement.
- Les actions de formation à la pédagogie universitaire participent au développement de la qualité de l'enseignement et des innovations pédagogiques.

- Les activités de formation ou de conseil pédagogique ne visent pas un changement mécanique, par simple acquisition d'outils, mais un changement conceptuel sur la manière de concevoir et conduire l'enseignement et les apprentissages.
- La pratique enseignante universitaire est un domaine de recherche et d'action.
- Il y a nécessité de penser le transfert de la recherche en éducation vers la pratique.

Ces affirmations font office de justification de la fonction du conseil pédagogique en milieu universitaire et explicite son rôle dans le développement de la qualité de l'enseignement. Elles cherchent à la fois à légitimer l'existence même des conseillers pédagogiques (postulats 1 à 3) mais aussi à souligner l'expertise professionnelle et scientifique (postulats 4 à 6). Dans la mesure où le groupe réunissait un grand nombre de chercheurs-praticiens en éducation, la part réservée à la recherche-action n'est guère étonnante, plusieurs personnes se considérant également comme des chercheurs au service de l'enseignement universitaire.

Dans un second temps, le groupe a exploré les repères théoriques qui pouvaient alimenter un modèle professionnel du conseil pédagogique en milieu universitaire. La plupart des participants ont reconnu une forte identification aux travaux de la psychologie cognitive et constataient une proximité avec les auteurs habituellement associée à cette approche (Piaget, Vitgotski, Knowles, Tardif). En bref, les conseillers se réclamaient d'une approche socio-constructiviste de l'apprentissage et ont pu se reconnaître dans cette école de pensée.

Comme en témoignent les travaux rassemblés par Donnay et Romainville (1996), les savoirs-enseigner qui caractérisent les enseignants universitaires sont difficiles à saisir tout comme les compétences qui définissent l'enseignant expert. Les référentiels développés par les conseillers pédagogiques se polarisent sur les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à la préparation et la conduite de l'enseignement, le « savoir pour enseigner » (Biggs, 1999a ; Langevain & Bruneau, 2000 ; Hativa, 2000 ; Parmentier, 1999 ; Prosser & Trigwell, 1999). De plus, ces cadres de référence s'inscrivent dans un paradigme de professionnalité (Beatty, 1998 ; Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Ramsden, 1992) articulé autour de la maîtrise des situations et des processus d'apprentissage.

On ne peut pas dire que ce travail entrepris par les conseillers pédagogiques ait abouti *in fine* à une définition précise des savoirs théoriques et pratiques du métier de conseiller pédagogique, ni à une modélisation des conceptions éducatives. Seules quelques idées basiques ont émergé. Les retombées ne sont pas très concluantes au-delà du constat initial et peu exploitables en tant que telles. Mais le plus important réside dans la démarche elle-même. En effet, elle a surtout suscité un intérêt pour une démarche plus analytique,

plus réflexive diront certains, sur les savoirs spécifiques du métier et sur la nécessité de formaliser les principes et valeurs qui guident le travail.

Le deuxième recueil de données est plus prometteur, car plus structuré. Le recours à un questionnaire et à un exercice de rédaction argumentée a permis d'engager un travail d'explicitation et de clarification de l'expérience professionnelle. Les réponses recueillies témoignent de la grande diversité d'horizons disciplinaires ainsi que de la variété des expériences et perspectives de travail au sein des conseillers exerçant dans les établissements suisses. S'il y a, certes, un très fort sentiment d'appartenance à une communauté de praticiens, il y a néanmoins une très grande hétérogénéité dans le groupe. Le questionnaire passe en revue la formation des conseillers, leurs principales activités, leur sentiment d'expertise en tant que conseiller et les principes qui déterminent leur pratique professionnelle.

À partir des réponses données par rapport à la formation initiale et approfondie suivie par les conseillers pédagogiques, nous avons distingué trois profils de formation :

1. une formation académique de haut niveau dans le domaine de la psychologie ou des sciences de l'éducation avec un titre de docteur ;
2. une formation académique de base dans une discipline scientifique complétée par une formation continue certifiée dans le domaine de la psychopédagogie ou de la formation des adultes ;
3. une formation académique de base dans une discipline mais sans complément dans le domaine de l'enseignement ou des didactiques.

Dans le groupe observé, la plupart des conseillers (6 sur 10) relèvent du troisième profil et confirment que la formation professionnelle initiale et continue des conseillers pédagogiques mérite attention.

Tous les conseillers sont très actifs dans l'organisation et la conduite d'ateliers pour les enseignants, quand ce n'est pas dans la gestion d'un programme complet de formation à l'enseignement universitaire.

Appelés à se prononcer sur leur degré d'expertise en matière d'enseignement, les conseillers se considèrent comme expérimentés à l'exception d'une personne, la plus jeune et recrutée depuis quelques mois, qui se qualifie de novice mais dotée d'une bonne dose de débrouillardise. Ils ont connu différents publics et niveaux de formation et ont déployé leurs activités dans une grande variété de contextes institutionnels. Tous ont eu l'occasion d'enseigner eux-mêmes en milieu universitaire et donc ont occupé la même position que les enseignants qu'ils sont appelés à soutenir. Cette expérience de l'enseignement universitaire est considérée comme importante, mais pas nécessairement indispensable à la fonction.

Les réponses les plus intéressantes concernent les principes qui organisent les activités de formation et de conseil pédagogique. Elles apportent un éclairage intéressant sur les valeurs importantes pour les conseillers. Les commentaires apportés ont été organisés en plusieurs catégories, chaque catégo-

rie correspondant à une dimension pouvant décrire la pratique professionnelle :

- **l'image de soi**, qui touche au rôle du conseiller pédagogique ;
- le **cadre de travail**, qui décrit le modèle d'enseignement et d'apprentissage utilisé par les conseillers ;
- les **intentions pédagogiques** avec les visées et objectifs pédagogiques poursuivis au cours de la formation des enseignants ;
- les **références théoriques**, c'est-à-dire les savoirs théoriques mobilisés dans le cadre de la pratique professionnelle ;
- le **style de formateur** : la manière de conduire la formation et les méthodes de travail privilégiées.

Le tableau 9.1 reprend, pour chaque catégorie, les positions exprimées au sein du groupe :

Ces réponses placent le conseiller pédagogique dans un rôle de spécialiste qui encourage l'évolution de la pratique enseignante et accompagne les enseignants dans un processus de changement. Il n'épouse pas le rôle d'un expert qui dispense un savoir théorique et pratique sur l'enseignement universitaire. Cette attitude dénote une conception implicite qui, sur l'échelle des conceptions de Kember & Kwan (2002), est très proche des approches centrées apprentissage visant le changement conceptuel. Cette tendance se confirme dans les propos relevés à propos du cadre de travail : une nette priorité est accordée aux apprentissages des enseignants et à la valorisation de leurs savoirs de pratiques et savoirs d'expérience.

À l'examen des objectifs cités, il apparaît que la reconnaissance des savoirs issus de l'expérience est bien plus importante que l'apport de données issues de la recherche ou que l'apport de connaissances plus théoriques pour fonder le travail auprès des enseignants. L'absence de formation formelle en matière d'enseignement universitaire n'implique pas de nourrir les enseignants de divers savoirs savants sur l'apprentissage et la pédagogie. Il s'agit, au contraire, de reconnaître le travail de l'enseignant, de réaliser son potentiel et d'explicitier et de formaliser les savoirs et compétences développées par la pratique. Comme le précise une personne : « *Le but n'est pas d'en faire des spécialistes de la pédagogie universitaire, mais des praticiens éclairés et capables de mobiliser leurs ressources dans des contextes très variables.* » Les références théoriques mentionnées sont celles qu'on attend : les approches socio-constructivistes de l'apprentissage et les fondements de l'éducation des adultes. Manifestement, les conseillers s'efforcent d'appliquer les principes clés qui en découlent dans l'organisation et la gestion de leurs activités. Ce transfert apparaît dans les éléments qui décrivent le style pédagogique : les exposés sont réduits au strict minimum et une grande place est offerte aux méthodes de travail interactives et aux échanges entre enseignants. Cette approche illustre un souci de cohérence pédagogique qui veut que le conseiller organise et conduise ses ateliers de formation comme il sou-

TABLEAU 9.1

*Principes et valeurs des conseillers pédagogiques*

<b>Image de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le facilitateur, le médiateur</li> <li>• Le coach</li> <li>• Le guide, l'entraîneur</li> </ul>
<b>Cadre de travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseigner pour apprendre</li> <li>• La règle de la cohérence pédagogique : être un bon modèle d'enseignant qui suscite des apprentissages</li> <li>• Plus j'enseigne, moins ils apprennent</li> <li>• Tenir compte des connaissances antérieures et de l'expérience des enseignants</li> <li>• Faire travailler ensemble les novices et les experts</li> </ul>
<b>Intentions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser les enseignants à l'importance de clarifier leurs propres objectifs pédagogiques</li> <li>• Enseigner pour favoriser les apprentissages</li> <li>• Privilégier la diversité des méthodes de travail</li> <li>• Renforcer les stratégies et outils spécifiques aux enseignants</li> <li>• Rendre les enseignants autonomes</li> <li>• Modifier les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage</li> <li>• Eveiller la conscience pédagogique des enseignants</li> </ul>
<b>Références théoriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les théories socio-constructivistes de l'apprentissage</li> <li>• Les principes clés de la formation des adultes</li> <li>• Impact de la qualité de la relation interpersonnelle sur les apprentissages</li> </ul>
<b>Style de formateur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarrer toujours à partir du vécu des enseignants</li> <li>• Recourir à des exercices pratiques</li> <li>• Proposer du travail en groupe structuré</li> <li>• Limiter les exposés frontaux</li> <li>• Répondre aux besoins exprimés</li> <li>• Susciter des interactions</li> <li>• Privilégier les supports visuels</li> <li>• Respecter les enseignants là où ils sont</li> </ul>

haïte que les enseignants puissent eux-mêmes enseigner, c'est-à-dire enseigner pour apprendre.

Ce premier matériel ne constitue pas une base suffisante pour élaborer des modèles sur les théories et représentations des conseillers pédagogiques puisque la démarche exploratoire ne prétend pas atteindre un tel objectif. En revanche, il permet de repérer des catégories d'analyse qui pourraient alimenter une enquête plus systématique sur la professionnalité du conseiller pédagogique et les représentations dominantes. La suite du travail nécessite une clarification des « savoirs de métier » (Webb, 1996) et des compétences clés qui participent au développement professionnel (Paquay, 1994).

## 4. LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES : DU NORMATIF À L'ORGANISATION APPRENANTE

Aller à la rencontre des représentations implicites sur l'enseignement et l'apprentissage pour en dégager un cadre de référence n'est pas le seul moyen pour comprendre le champ professionnel du conseiller pédagogique. Un autre angle consiste à examiner les modèles pédagogiques qui caractérisent les actions et en particulier les modes d'actions développés quand il s'agit d'organiser des activités de formation à l'intention des enseignants universitaires. Lesne (1977), dans un tout autre contexte que celui qui nous intéresse, identifie trois modes d'action pédagogique : le mode transmissif, le mode incitatif et le mode appropriatif. Nous pouvons nous inspirer de cette catégorisation pour caractériser les modèles des conseillers pédagogiques. Ces catégories restent pertinentes pour observer les pratiques et stratégies des services de soutien à l'enseignement universitaire et peuvent être utilisées à des fins heuristiques pour décrire les attitudes en matière de formation à l'enseignement universitaire.

1. Le **mode transmissif à orientation normative** considère que les enseignants universitaires ont de grandes lacunes et défauts sur le plan pédagogique auxquels il faut remédier par une offre de formation adéquate et bien calibrée. Ce mode mise sur la formation à la pédagogie universitaire comme levier de valorisation de l'enseignement et de développement professionnel des enseignants (Beaty, 1998 ; Piccinin, 1997). Il défend des formations obligatoires et se soucie de la qualité interne (contenus, conditions de formations, mécanismes de certification, etc.) et de l'efficacité des programmes de formation (impact sur l'enseignement et l'apprentissage). Les activités sont conçues en fonction de critères de qualité, plus ou moins explicites, et proposent un programme complet bien ciselé.
2. Le **mode incitatif à orientation personnelle** privilégie le conseil pédagogique individuel ou en équipe plutôt que les ateliers ou programme de formation (Knight & Trowler, 2001). Il considère que les enseignants sont les premiers instigateurs du changement dans l'enseignement universitaire et qu'il faut aller à la rencontre de leurs besoins (Boice, 1992 ; Cranton, 1996 ; Knight, 2002). Il privilégie l'accompagnement des enseignants dans leurs projets et innovations pédagogiques et les activités sont conçues en fonction des enseignants et des projets. L'accent est mis sur la qualité de la relation entre enseignants et conseiller et sur le mode de guidance à proposer. L'approche valorise l'introspection et le travail sur soi, donc les entretiens avec les enseignants.
3. Le **mode appropriatif centré sur l'insertion sociale** travaille sur la constitution et l'animation de communautés de praticiens (Wenger, 1998), soit des groupes d'enseignants réunis en équipe pédagogique ou en département. Il repose sur l'idée que le changement n'est pos-

sible qu'au niveau d'un groupe et que le véritable renouvellement de l'enseignement universitaire passe par la mise en œuvre d'un projet pédagogique d'innovation supporté par une communauté, par exemple un département (James, 1997 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Ramsden, 1998 ; Trowler, 1998). Le travail vise la participation et l'implication de tous les acteurs concernés (responsables académiques, enseignants et étudiants) dans la définition de la qualité de l'enseignement et dans la régulation des activités d'enseignement et de formation (Martin, 1999). Ici aussi, les interventions proposées relèvent du conseil pédagogique mais travaillent sur le plan collectif plutôt qu'individuel. L'approche s'appuie sur la gestion des équipes (identification des objectifs en commun, élaboration et négociation des plans d'action, partage des tâches et responsabilité, évaluation du projet, etc.) et la régulation des dynamiques.

TABLEAU 9.2

*Typologie des pratiques professionnelles en fonction du modèle pédagogique*

	<b>Mode transmissif</b>	<b>Mode incitatif</b>	<b>Mode appropriatif</b>
<b>Orientation</b>	Normative	Formative	Insertion sociale
<b>Principale mission</b>	Former les enseignants	Fournir du conseil pédagogique	Valoriser l'enseignement universitaire
<b>Intention</b>	Formation et développement pédagogique des enseignants	Emergence de compétences pour l'organisation et la gestion de l'enseignement	Construction d'une culture pédagogique
<b>Activités principales</b>	Programme certifiant de formation en pédagogie universitaire	Conseil et consultance	Recherche-action et développement en enseignement universitaire
<b>Insertion institutionnelle</b>	Structure non académique et centralisée de formation professionnelle	Structure non académique et centralisés d'expertise pédagogique	Structure académique de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage
<b>Profil du conseiller pédagogique</b>	Professionnel de la formation des adultes	Consultant et expert en développement pédagogique	Chercheur-enseignant en enseignement universitaire
<b>Incitation et soutien</b>	Démarche de formation obligatoire et pilotée de manière centrale par les autorités académiques	Démarche volontaire recommandée par les autorités académiques	Démarche négociée et soutenue activement par les autorités académiques

La construction d'une typologie des pratiques professionnelles des conseillers pédagogiques consiste à examiner, pour chacun des modèles pédagogiques, les implications sur les caractéristiques pédagogiques, comme les missions formatives, les objectifs de formation et le type d'activités développées. Par ailleurs, il est également fort probable que le mode d'action pédagogique puisse expliquer les différences statutaires observées notamment par rapport à l'insertion institutionnelle du service de soutien, au profil du conseiller pédagogique et au soutien institutionnel accordé aux activités de formation.

Le modèle transmissif à orientation normative se préoccupe de modifier la pratique enseignante en fournissant des outils et méthodes adaptés à l'enseignement universitaire et des modèles didactiques solides, quoique contraignantes à appliquer. L'approche normative privilégie la formation pédagogique et la mise en place de cycles de formation. Elle met en avant les programmes de formation à la pédagogie universitaire donnant lieu à une certification qui peut être nécessaire pour la carrière académique. Le centre devient alors souvent une unité de formation professionnelle non académique et centralisée, animé par des professionnels de la formation des adultes. La démarche est très fortement soutenue sur le plan institutionnel avec des directives qui obligent les enseignants à se présenter à la formation.

Le modèle incitatif à orientation personnelle ou formative s'intéresse à l'acquisition et au développement des compétences et du potentiel de l'enseignant pris individuellement. La mission principale réside dans le soutien et le conseil pédagogique aux différents projets et dans l'incitation à l'innovation pédagogique. L'approche formative propose des activités de conseil et de consultance. Dans cette perspective, le centre peut être identifié comme un centre de compétences en soutien à l'enseignement universitaire et recrute des experts avec une solide formation scientifique. Le centre fournit une large palette de prestations pour les enseignants qui sont encouragés, mais pas obligés d'y recourir. Dans le meilleur cas, les autorités académiques soutiennent ouvertement l'activité et en font la promotion interne et externe. Le centre dépend des initiatives des enseignants ou des équipes.

Finalement, le modèle appropriatif centré sur l'insertion sociale s'efforce de réveiller la conscience pédagogique du corps enseignant et de développer une culture positive à l'égard de l'enseignement. La mission centrale consiste alors à valoriser et à promouvoir l'enseignement universitaire et vise à faire de l'université une organisation apprenante responsable de la qualité de son enseignement. L'approche implique plutôt des activités de recherche et de développement en enseignement universitaire. Cette dimension recherche plaide en faveur d'une structure généralement indépendante du centre ou du service mais collaborant avec d'autres structures académiques. Il est animé par des professeurs qui dispensent du conseil, accompagnent et évaluent les équipes et font de la recherche sur les projets pédagogiques ainsi que sur l'organisation et la gestion de l'innovation. Le centre va à la rencontre des départements et les soutient institutionnellement par une convention de

collaboration. Des mesures financières peuvent être prises pour susciter des collaborations entre les départements et le centre en allouant, par exemple, une part du budget d'un département à l'acquisition de services de conseil pédagogique.

Cette exploration autour des approches éducatives illustre les grandes tendances du travail de conseil pédagogique. Mais certains conseillers rétorqueront, avec raison, qu'un centre ou service ne peut pas être réduit à un seul modèle et que l'expérience du quotidien montre que les interventions varient selon les situations et les demandes. Il leur arrive parfois d'adopter un point de vue très normatif quand la situation l'exige. Certaines demandes amènent vers une (re)construction de l'enseignement par un dialogue entre un enseignant et un conseiller. D'autres projets menés avec des équipes invitent au modèle appropriatif et à la consolidation du travail en équipe. Il est donc difficile d'admettre qu'un centre puisse prendre position envers une attitude unique et s'y tenir à l'exclusion d'autres stratégies de développement de l'enseignement universitaire.

L'exercice a permis de voir les liens possibles entre un modèle formatif, les intentions et les stratégies en matière de développement pédagogique puis de dresser une carte des interventions possibles et de leur fondement. Ces tendances ont déjà été présentées et discutées avec des conseillers qui admettent qu'elles donnent une bonne image du métier mais surtout qu'elles permettent de se situer personnellement dans sa pratique. En effet, le conseiller peut identifier son projet professionnel et mesurer l'écart entre ses interventions au quotidien et l'horizon qu'il vise. Certaines personnes ont ainsi dit vouloir adopter une approche plus formative envers les enseignants mais reconnaissent se trouver pris dans une démarche normative imposée par le cadre institutionnel. La typologie met en évidence l'écart entre l'idéal implicite et la pratique.

## **5. ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : INSTRUMENT DE CONSOLIDATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ?**

Notre itinéraire nous a amené à découvrir l'étendue de la pratique professionnelle du conseiller pédagogique dont le noyau dur évolue autour de la formation des enseignants et le conseil pédagogique. Nous avons mis en évidence la variété des contextes institutionnels et la diversité des parcours de formation scientifique et professionnelle. Deux figures se détachent, le conseiller professionnel qui offre des services adaptés aux besoins des enseignants et le chercheur-conseiller qui s'oriente vers la recherche et le développement en enseignement universitaire.

En conclusion, nous voyons plusieurs intérêts à poursuivre la démarche d'explicitation et de formalisation de la pratique professionnelle. Il faut,

d'une part, aller au-delà de l'exploration et engager des études plus systématiques par enquête ou entretien structuré, ne serait-ce pour confirmer quelques hypothèses et mieux cerner les facteurs explicatifs. D'autre part, les résultats ne manqueront pas d'avoir des retombées directes et immédiatement exploitables. Les études complémentaires seront utiles pour développer des programmes de formation initiale et continue pour les conseillers. Elles pourraient aussi renseigner sur les modalités du compagnonnage à mettre en place pour les novices qui doivent se former sur le tas.

Finalement, la démarche d'explicitation participe à l'affirmation de l'identité scientifique et professionnelle. En effet, en se situant clairement dans la culture académique, notamment en présentant l'articulation spécifique des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience, la démarche joue une grande part dans la consolidation de la crédibilité de la profession. Elle conduit à une clarification des principes et valeurs et témoigne du genre académique. Formaliser les pratiques, c'est aussi être proactif par rapport à son propre développement professionnel. La démarche implique une pratique réflexive ou du moins de s'engager dans une analyse des pratiques (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp, 1999). Il nous paraît, dès lors, intéressant de considérer la relation entre la pratique réflexive et la professionnalisation du champ du conseil pédagogique en milieu universitaire qui, rappelons-le, est encore dans une phase émergente. Le thème de la réflexivité intéresse les conseillers pédagogiques à deux titres, d'abord, dans le cadre de leurs activités auprès des enseignants, quand ils cherchent à les rendre plus réflexifs, et, ensuite, pour eux-mêmes, par rapport au développement de leurs propres compétences professionnelles. Mettre en commun, analyser, et comparer les différentes pratiques et modèles de référence devient essentiel pour le développement professionnel et invite les conseillers à prendre du temps pour définir leur paradigme de professionnalité.