

# **Formation, accompagnement pédagogique et développement professionnel des professeur·es d'université : étude de cas multiples à Bahia, Brésil et au Québec, Canada**

Cristina D'Ávila  
Université fédérale de Bahia, Salvador, Brésil

## **Pour citer cet article :**

D'Ávila, C. (2024). Formation, accompagnement pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université: Étude de cas multiples à Bahia, Brésil et au Québec, Canada. *Didactique*, 5(3), 222-248.  
<https://doi.org/10.37571/2024.0309>

**Résumé :** L'attention portée à la formation, à l'accompagnement pédagogique et au développement professionnel du corps professoral universitaire demeure une préoccupation incontournable. Au Brésil, comme ailleurs, un nombre significatif de ces professionnel·les entament leur carrière sans bénéficier d'une formation pédagogique adéquate. Ils sont bachelier·ères, technicien·nes ou docteur·es, spécialisés dans leur domaine disciplinaire, mais dépourvus d'une préparation pédagogique. Pour relever ce défi, des centres de soutien et d'accompagnement pédagogiques ont été instaurés au Québec et au Brésil. Dans ce contexte, notre recherche vise à décrire, analyser et comprendre le rôle des centres de pédagogie universitaire à l'Université fédérale de Bahia (UFBA) et à l'Université de Montréal (UdeM) dans la formation et le développement professionnels des professeur·es. Notre approche repose sur une étude de cas multiples, adoptant une perspective qualitative. La collecte de données combine des entretiens semi-structurés avec des professeur·es, des coordonnateur·trices et des conseiller·ères pédagogiques ayant participé aux deux initiatives, ainsi qu'une analyse de l'infrastructure et des projets pédagogiques respectifs.

**Mots-clés :** formation pédagogique, accompagnement pédagogique, développement professionnel, centre de pédagogie universitaire, conseil pédagogique

## Introduction

La question de la formation pédagogique, de l'accompagnement et du développement professionnel des professeur·es universitaires demeure un sujet récurrent dans le domaine de l'enseignement supérieur. Un grand nombre de professeur·es du niveau universitaire sont des experts dans leur domaine spécifique, ayant démontré leurs compétences professionnelles et/ou de recherche, mais ils sont souvent peu préparés à l'enseignement (Pimenta et Anastasiou, 2017). De nombreuses universités ont mis en place des structures visant à accompagner les professeur·es dans leur formation et leur développement professionnel, offrant diverses activités allant des ateliers de formation aux orientations pédagogiques individuelles, en passant par des services de soutien à l'enseignement (Colet et Berthiaume, 2015; Daele et Silvestre, 2015; Daele et Dumont, 2015).

Au moyen d'une étude de cas multiple, nous avons entrepris de présenter les résultats de nos recherches visant à comprendre le rôle des services de soutien à l'enseignement dans la formation et le développement professionnel des professeur·es d'université. Notre enquête se centre sur deux contextes distincts : l'Université fédérale de Bahia au Brésil et l'Université de Montréal au Québec.

La formation continue est essentielle pour enrichir les compétences pédagogiques et pratiques des professeur·es, en mettant l'accent sur l'apprentissage des étudiant·es. Ce processus doit constituer un élément constant du développement professionnel des professeur·es tout au long de leur carrière. La formation fait partie intégrante du développement des professeur·es et les départements chargés de la formation des professeur·es universitaires doivent viser à promouvoir non seulement la formation, mais aussi le développement professionnel. Selon Tardif (2013) « dans l'approche disciplinaire l'enseignement est orchestré pour et par l'enseignant » (p. 1). Il est donc nécessaire de changer l'axe de cette logique en faisant de l'apprentissage le moteur du processus d'enseignement. Dans la formation pédagogique, cet axe doit également être présent (Tardif, 2013).

Ainsi, cette étude tend à décrire, analyser et comprendre comment les centres de pédagogie universitaire remplissent leur mission en matière de formation, d'accompagnement et de développement pédagogique des professeur·es issus de différentes facultés. Plus précisément, nous cherchons à mettre en lumière les similitudes et les différences entre deux structures de pédagogie universitaire dans deux contextes distincts, le Brésil et le Québec.

Dans cette première partie de notre travail, nous examinerons les défis relatifs à la formation et au développement professionnel des professeur·es universitaires, tout en soulignant l'importance de la formation et de l'accompagnement pédagogique dans leur développement professionnel. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de chercheur·es tels que Saroyan et al. (2006), Langevin (2007), Pelletier et Huot (2017), Masetto (2011), Imbernón (2017), Cunha (2014), Lucarelli (2009), Almeida et Pimenta (2014), parmi d'autres.

La méthodologie de notre recherche sera ensuite détaillée, en mettant en avant la méthode des études de cas multiples. Nous examinerons chacun des centres de formation en décrivant leur fonctionnement ainsi que les principes pédagogiques qui les guident, leurs principales activités de formation, d'accompagnement des professeur·es et leurs initiatives novatrices. Dans la section des résultats, nous analyserons le fonctionnement des deux centres – le Centre de formation et d'orientation pédagogique (NUFAP) au Brésil et le Centre de pédagogie universitaire (CPU) au Québec –, tandis que la discussion visera à mettre en évidence les contrastes et les similitudes entre ces deux structures de même que leur impact sur le développement professionnel des professeur·es.

## **Problématique**

La formation pédagogique des professeur·es universitaires est une préoccupation constante dans le domaine de l'enseignement supérieur. (Langevin, 2007; Almeida et Pimenta, 2014). La plupart des professeur·es universitaires sont des experts dans leur domaine de spécialisation, ayant démontré leurs compétences professionnelles et/ou de recherche. Toutefois, ils sont souvent peu préparés sur le plan pédagogique pour enseigner efficacement dans leur domaine de connaissance (Almeida et Pimenta, 2014; Pimenta et Anastasiou, 2017).

Au Brésil, notamment, de nombreux professeur·es débutent leur carrière universitaire sans avoir suivi une formation pédagogique adéquate. Qu'ils soient titulaires d'un baccalauréat, de diplômes techniques ou de doctorats, ils sont avant tout des spécialistes de leur domaine disciplinaire sans avoir reçu de préparation spécifique à l'enseignement. Cette situation est d'autant plus complexe que les nouveaux professeur·es se voient confier un éventail de cours allant des cursus d'introduction aux sujets très spécialisés. Cela requiert une connaissance étendue du domaine d'études et la planification du contenu tend souvent à prévaloir sur la réflexion portant sur les meilleures pratiques pédagogiques pour favoriser

l'apprentissage des étudiant·es (Pimenta et Anastasiou, 2017; Almeida et Pimenta, 2015; Cunha, 2014.)

Toutefois, le rôle de professeur·e universitaire a considérablement évolué depuis les années 1980. À l'ère de la société du savoir, les méthodes d'enseignement traditionnelles de type transmissif ne sont plus adaptées aux besoins des étudiant·es actuels. Le personnel chercheur est de plus en plus sollicité pour développer une expertise en matière de pédagogie dans le contexte universitaire (Langevin, 2007; Tardif, 1997; Longarezi et al., 2023; Colet et Berthiaume, 2015).

Ainsi, la dimension pédagogique de l'enseignement universitaire prend progressivement de l'importance. Les universités s'engagent de plus en plus dans des programmes de formation pédagogique initiale et continue visant à favoriser un changement conceptuel global et à développer une véritable expertise pédagogique chez les professeur·es. Dans ce modèle, la formation se centre davantage sur le processus sous-jacent à la réflexion et à l'action des professeur·es, actuels ou futurs (Colet et Berthiaume, 2015; Langevin, 2007).

Cependant, une question demeure : comment soutenir le développement professionnel des professeur·es dans le domaine pédagogique tout en prenant en compte leur expertise dans leur domaine de spécialisation? Le rôle de professeur·e ne se limite plus à la transmission de connaissances, mais vise plutôt à guider les personnes concernées dans leur sélection, leur structuration et leur mise en relation de ces connaissances. Le ou la professeur·e doit désormais concevoir des dispositifs de formation, proposer diverses activités et situations d'apprentissage et mobiliser les ressources des étudiant·es, notamment leurs connaissances antérieures et leurs capacités cognitives. « Didactiquement, ces phases impliquent une démarche autonome (mais guidée) d'appréhension cognitive et d'analyse réflexive, incluant la pratique du doute, la mise en application, le transfert, le contrôle, la généralisation et le réinvestissement différencié » (Évaluateur B).

Ainsi, notre recherche s'articule autour de la question suivante : comment les centres de pédagogie universitaire remplissent-ils leur rôle dans la formation, l'accompagnement et le développement pédagogique des professeur·es issus de différentes facultés et formations académiques? Plus précisément, nous nous interrogeons sur les similitudes et les différences entre deux structures de pédagogie universitaire dans deux contextes distincts, à savoir le Brésil (à l'Université fédérale de Bahia) et le Québec (à l'Université de Montréal).

## **Bref portrait du contexte de la recherche**

Nous étudions de manière contrastée deux cas : le cas du NUFAP de l'Université fédérale de Bahia et du CPU de l'Université de Montréal (Québec, Canada).

Dans le cas du Centre de formation et d'orientation pédagogique (NUFAP), l'Université fédérale de Bahia a lancé, en 2016, des actions de formation pédagogique continue destinées aux enseignant·es par l'intermédiaire d'ateliers pédagogiques. Devant les besoins croissants de formation, le NUFAP a été considéré secteur responsable en 2021, lors de la pandémie de COVID-19, ce qui a renforcé les exigences de formation des enseignants que ce contexte imposait : mobilisation des technologies numériques et des connaissances pédagogiques et didactiques pour le développement de cours sans perdre la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'objectif principal du NUFAP est de fournir un soutien théorique et pratique aux enseignants dans leurs exigences didactiques et pédagogiques axées sur le travail d'enseignement, la mobilisation compétente des connaissances didactiques et pédagogiques, la planification et le développement d'une pratique pédagogique adaptée à l'enseignement supérieur en présentiel et en ligne.

En ce qui a trait au Centre de pédagogie universitaire (CPU), les réflexions sur la question de la formation des enseignants à l'Université de Montréal remontent aux années 1980 et à la fin des années 1990. Le Groupe d'évaluation pédagogique est créé et en 2000, un nouveau service, le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). Actuellement, le Centre de formation et d'orientation pédagogique – créé en 2016 en remplacement du CEFES – a pour mission de « contribuer à la valorisation de l'enseignement, en soutenant le personnel enseignant [...] et le personnel de soutien dans leur développement pédagogique » (Université de Montréal, s. d., s. p.). Le CPU se caractérise par un ensemble de services en plus de soutenir l'enseignement universitaire, dont la vision est de « positionner stratégiquement le CPU comme centre d'apprentissage, d'innovation et de soutien à l'enseignement reconnu aux plans local, national et international ». (Université de Montréal. s. d., s. p.).

## **Cadre théorique**

### **Conceptions pédagogiques liées à la formation des professeur·es d'université**

La formation pédagogique des professeur·es englobe la réflexion et la transformation de la pratique pédagogique. Les universités, bien qu'elles accordent une importance à la

*D'Ávila, 2024*

formation, doivent transcender la conception classique et verticale de l'enseignement pour adopter des approches plus novatrices. Différentes conceptions ont historiquement influencé la formation des professeur·es d'université, reflétant des représentations sociales du processus de formation englobant l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage. Nous pouvons identifier deux principales conceptions de la formation des professeur·es d'université, selon Langevin (2007) :

- a) Conception traditionnelle (issue de la rationalité instrumentale) : Cette conception considère la formation comme l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles prescrites. Les centres de formation sont perçus comme des instances préparatoires, et il existe souvent un décalage évident entre la théorie enseignée et la pratique, cette dernière étant basée sur des conditions expérimentales déconnectées du contexte réel. De nos jours, les technologies numériques sont incorporées pour renforcer l'enseignement magistral.
- b) Conception de formation émergente (orientée vers la pratique et de nature constructive et transformatrice) : Ce modèle conçoit la formation pédagogique des professeur·es d'université dans une perspective qui dépasse l'objectivité scientifique. Il reconnaît la complexité de la profession enseignante, qui est devenue relationnelle, intersubjective et complexe. Ce modèle favorise une approche pédagogique axée sur la pratique, dépassant la simple transmission de connaissances.

Au Brésil, historiquement, les conceptions les plus évidentes de la formation pédagogique des professeur·es d'université ont également été les conceptions basées sur le rationalisme instrumental. Cette conception rationaliste prévaut sur l'hypertrophie de la technique considérée comme essentielle à la formation des enseignants, mettant en évidence la dichotomie entre connaissances théoriques et pratiques, ce qui conduit à une formation trop pragmatique (Langevin, 2007; Almeida et Pimenta, 2014).

Les critiques à la conception instrumentale ont été nombreuses et ont fait émerger des conceptions transformatives (Langevin, 2007; Flores, 2015). Un autre concept de formation important aujourd'hui, de nature critique et constructive, fait référence à la problématisation de l'expérience basée sur la connaissance des théories de l'apprentissage progressif (Tardif, 1997, 2013) et développemental. (Longarezi et al., 2023). L'approche, dont les objectifs sont également transformateurs, change l'axe de la problématique pédagogique, rompant avec le modèle transmissif basé sur le transfert de connaissances et sur l'action technique, laquelle est fondée sur un pragmatisme excessif. La conception

critique-constructive part de l'apport des enseignants en ce qui a trait à leur propre expérience professionnelle, problématisée, contextualisée, comprise et à laquelle ils ont donné un nouveau sens (D'Avila et Madeira, 2018).

On peut également ajouter à la liste des épistémologies didactiques critiques et constructives émergentes la conception du sensible dans la formation des enseignants. La pédagogie sensible et la didactique en font partie (D'Avila, 2022). Il s'agit d'une conception complexe et multiréférentielle de la théorie didactique, basée sur des paradigmes émergents tels que l'épistémologie complexe (Morin, 1999) et la théorie ratiovitaliste (Maffesoli, 2005). De plus, elle se base sur des fondements psychopédagogiques qui comprennent l'intelligence humaine à partir de l'intégralité entre la cognition, la corporéité et les émotions (Gardner, 1994, Damasio, 2006; D'Avila, 2022). Il est essentiel que les centres de pédagogie universitaire adoptent une conception pédagogique claire de la formation, en particulier en ce qui concerne l'accompagnement (postformation) de la pratique enseignante qui doit mener à un développement professionnel tant critique qu'efficace. Cette perspective, ancrée dans des pratiques articulées, favorise une réflexion sur l'action de formation à long terme.

### **Formation, développement professionnel et accompagnement pédagogique – conceptualisation**

Comme mentionné dans la section précédente, le concept de formation est ici considéré à partir de la littérature référencée, en tant que processus situé, complexe, orienté vers la préparation pédagogique et didactique de l'enseignant dans sa vie professionnelle. Ce processus a pour objectif d'inciter les professeur·es à réfléchir à l'impact de leurs pratiques sur l'apprentissage des étudiant·es et à s'engager dans un processus de développement professionnel continu pour s'adapter et s'améliorer.

Le·a professeur·e universitaire dépasse le rôle traditionnel d'enseignement pour devenir un·e chercheur·euse, un·e leader, un·e mentor·e de détenteurs de maîtrise et de doctorant·es, un·e membre du personnel administrateur et un gestionnaire universitaire, en plus d'être un·e professeur·e. Le développement professionnel à ce niveau est complexe et englobe ces diverses responsabilités, notamment l'enseignement et la recherche.

Selon Colet et Berthiaume (2015) le développement professionnel peut être caractérisé par a) le développement pédagogique : l'acquisition de compétences en enseignement; b) le développement organisationnel : la gestion des enseignements et de la formation; c) le



développement professionnel : la recherche, l'enseignement, l'encadrement et la gestion;  
d) le développement personnel : la planification de sa propre carrière.

Ainsi, les responsabilités sont variées, suivant le principe des « poupées russes », comme le décrivent les auteur·es cités précédemment. Il n'existe pas de logique unique ni généralisable de développement professionnel pas plus que de logique cumulative. Le développement professionnel dépend toujours du contexte et des relations établies entre les professeur·es et leur environnement. Cependant, une chose demeure fondamentale : le développement pédagogique ne peut être pleinement compris qu'à travers l'expérience des professeur·es, comme l'ont souligné Colet et Berthiaume (2015).

Le cadre référentiel britannique, tel que décrit par Colet et Berthiaume (2015), identifie trois étapes de développement :

- Étape de survie des professeur·es : les premières années où le·a professeur·e tente de construire un répertoire de base. Cette phase est souvent vécue comme déstabilisante et vulnérable aux imprévus.
- Étape de développement identitaire : le moment où le·a professeur·e cherche à développer son propre style d'enseignement, affirmant ses préférences et ses passions.
- Étape d'expertise des professeur·es : le stade où le·a professeur·e atteint un haut niveau de compréhension de son rôle et de sa compétence en enseignement, devenant une référence dans son domaine.

Le développement professionnel évolue en fonction des besoins du·de la professeur·e à chaque étape. Cette dynamique soulève la question de la manière de favoriser le développement pédagogique des professeur·es. Comment peut-on soutenir efficacement leur évolution tout au long de leur carrière universitaire?

D'après Taylor et Rege Colet (cités dans Ménard et al., 2020), les universités ont mis en place des conseiller·ères pédagogiques dans le but de former, accompagner et conseiller les professeur·es dans le développement de leurs compétences pédagogiques. Ainsi, différents dispositifs sont proposés aux professeur·es pour favoriser leur développement professionnel, tels que des formations courtes et longues, des ateliers, et l'accompagnement par un·e professeur·e ou un groupe de professeur·es (Ménard et al., 2020).

Cependant, il est important de noter que la formation pédagogique n'est pas une action linéaire, mais plutôt une démarche complexe au sein d'un contexte tout aussi complexe, où  
*D'Ávila, 2024*

convergent deux dimensions majeures : la dimension personnelle, liée à la subjectivité et à l'histoire personnelle de chaque individu, et la dimension institutionnelle, englobant les demandes sociales, politiques et économiques.

L'accompagnement pédagogique revêt également une grande importance dans le processus de formation et de développement professionnel des professeur·es. Il est défini par plusieurs auteur·e.s comme une activité de consultation individualisée visant à soutenir le développement pédagogique des professeur·es (Clement et al., 2011; Kozanitis et al., 2016, cités dans Ménard et al., 2020). Kozanitis et al. (cités dans Ménard et al., 2020) précisent qu'il vise à « l'amélioration de la qualité de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant » (paragr. 13). Arpin et Capra (2008, cités dans Ménard et al., 2020) estiment que l'accompagnement est essentiel, car il permet aux professeur·es de reconnaître la nécessité des changements, de modifier sa manière de planifier et de prendre conscience de ses pratiques pédagogiques.

Des études réalisées en Angleterre, en Finlande et en Belgique (Gibbs et Coffey, 2004, cités dans Pelletier et Huot, 2017; Hanbury, Prosser et Rickinson, 2008, cités dans Pelletier et Huot, 2017; Postareff et al., 2007, 2008, cités dans Pelletier et Huot, 2017; Stes et Van Petegem, 2011, cités dans Pelletier et Huot, 2017; ont généralement établi un lien positif entre une formation de longue durée et l'évolution des conceptions et des approches pédagogiques des professeur·es. Ces dernière·s passent ainsi d'une approche centrée sur la transmission à une approche plus orientée vers l'apprentissage des étudiant·es. En revanche, le lien se révèle négatif lorsque la formation est de courte durée, car les professeur·es, après une formation courte, ont tendance à se sentir moins confiants qu'au début, étant plus conscients des problèmes rencontrés sans disposer des outils nécessaires pour les résoudre (Postareff et al., 2007, cités dans Pelletier et Huot, 2017, p. 34). Les auteur·es cités concluent, et nous partageons cet avis, qu'une approche intégrée et cohérente est nécessaire, comprenant une formation de qualité, un accompagnement pédagogique personnalisé et une administration bien structurée. Cette approche demande une analyse systémique réflexive qui favorise les critiques pertinentes à l'approche scientifique traditionnelle qui simplifie la recherche, mais aussi l'appréhension complexe de la réalité (Caetano, 2015).

C'est pourquoi un effort d'information et de valorisation de la pédagogie universitaire demeure essentiel, particulièrement lorsqu'il est mené de concert par les acteurs des services de pédagogie et par les membres de l'administration (Huot et al., 2017).

## Méthodologie

Dans cette recherche portant sur la formation continue et l'accompagnement pédagogique des professeur·es d'université, nous avons privilégié une approche qualitative, s'inscrivant dans un paradigme phénoménologique compréhensif (Maffesoli, 2005). Ce choix théorique et méthodologique nous permettra de développer progressivement un « corpus théorique explicatif » émergeant des données elles-mêmes, issues des discours tenus par les participant·es de notre recherche.

En ce qui concerne la méthodologie de cette recherche, nous avons opté pour une étude de cas multiples, comme recommandé par plusieurs auteur·es, permettant d'obtenir des mesures diversifiées d'un même phénomène (Alexandre, 2013; Yin, 2001). Alexandre (2013) souligne que la combinaison de plusieurs sources de données favorise l'émergence de différentes facettes du cas, permettant de corroborer ou d'aborder différentes questions.

Pour délimiter les frontières de cas multiples, nous avons sélectionné deux champs empiriques à étudier : le Centre de formation et d'orientation pédagogique (NUFAP) à l'Université fédérale de Bahia et le Centre de pédagogie universitaire (CPU) à l'Université de Montréal.

Il est important de noter que l'approche qualitative implique de considérer les professeur·es, les conseiller·ères pédagogiques, les pratiques éducatives et le contexte dans lequel elles s'inscrivent comme un ensemble interconnecté. En ce qui a trait à la délimitation de la population, nous avons opté pour un échantillonnage par adhésion volontaire. Nous avons pu obtenir la collaboration de 4 professeur·es à l'Université fédérale de Bahia et de 2 professeur·es à l'Université de Montréal. De plus, 3 formateur·trices du programme de formation pédagogique au Brésil, 2 conseiller·ères pédagogiques, et 3 formateur·trices du secteur de pédagogie universitaire au Québec ont été inclus, totalisant ainsi 14 participant·es. Néanmoins, nous comprenons que la limitation relative de l'échantillon peut être un facteur restrictif concernant l'appréhension de tous les axes et dimensions de la complexité de la formation des professeur·es.

En ce qui concerne la collecte et l'analyse des données, comme il s'agit d'une étude de cas multiples, nous avons utilisé trois sources de données principales :

- Une analyse documentaire des sites des deux services (NUFAP et CPU).

- Des entrevues semi-structurées avec des conseiller·ères pédagogiques et des formateur·trices (8, dont 3 au Brésil).
- Des entrevues semi-structurées avec des professeur·es ayant participé aux programmes de formation (6, dont 4 au Brésil).

Il est important de noter que cette recherche a été approuvée par deux comités d'éthique, au Brésil (UFBA) et au Québec (UdeM).

Pour l'analyse des données de la recherche, nous avons adopté la technique d'analyse thématique, conforme à la méthodologie de Paillé et Mucchielli (2008). Cette approche consiste à attribuer des thèmes en lien avec le matériau soumis à l'analyse. Nous avons utilisé les objectifs de l'étude, les questions de recherche, ainsi que les questions posées lors des entrevues comme guide pour le processus de thématisation. Nous avons établi une liste de thèmes initiaux après plusieurs lectures du matériel, regroupant les extraits similaires en unités de signification. Ces unités de signification ont ensuite été regroupées et hiérarchisées pour former un arbre thématique. Ce processus de thématisation a été continu, avec des ajustements au fur et à mesure de l'analyse.

Pour orienter cet article, nous avons retenu les axes d'analyse suivants :

- a) Les conceptions de la formation pédagogique.
- b) Les activités de formation et le développement pédagogique.
- c) L'innovation pédagogique et technopédagogique.

## Résultats

### **Conceptions de formation pédagogique dans les deux centres de pédagogie universitaire**

Les résultats seront présentés de manière entrelacée. Les résultats de l'analyse des documents sont interprétés d'une manière qui est en corrélation avec les résultats des entretiens. Ainsi, dans cette première catégorie – Conceptions de formation pédagogique dans les deux centres de pédagogie universitaire – nous avons eu recours à l'analyse documentaire (publications de l'équipe du NUFAP, site institutionnel des deux centres) pour pouvoir ensuite présenter les résultats provenant des entretiens.

Au NUFAP, l'approche sensible occupe une place qui peut être classifiée comme une conception émergente de la formation pédagogique. Cette approche repose sur plusieurs références, ce qui en fait une conception multiréférentielle. Elle s'appuie sur des paradigmes émergents tels que l'épistémologie complexe (Morin, 1999) et la théorie ratiovitaliste (Maffesoli, 2005) en plus d'intégrer des fondements psychopédagogiques qui vont au-delà de l'intellectualité en intégrant les aspects émotionnels et corporels dans le processus éducatif (Moraes et Torre, 2004; Gardner, 1994; Damasio, 2006).

Selon la vision des formateur·trices interviewés au NUFAP :

« [L']atelier didactique s'est appuyé sur le plan théorique, très clairement, dans l'approche sensible, dans cette perspective d'une réflexion sur la valeur des savoirs techniques rationnels exclusifs, disons, ou prédominants, apportant à cette discussion, à cette réflexion, la valeur de la dimension sensible, de l'émotionnel, de l'artistique, des langages, de la production créative ... Nous faisons ce rapprochement de la dimension sensible avec la dimension rationnelle... du savoir sensible avec la dimension rationalisée, instrumentale et connaissance technique. Ainsi, le pilier de la didactique du sensible est très présent dans l'atelier et dans le NUFAP ». (Formateur·e 1 Brésil – F1B)

L'approche sensible permet une réflexion sur la pratique d'enseignement avec une ouverture épistémologique, comme le soulignait Paulo Freire (2019). Cependant, en ce qui concerne les conseiller·ères pédagogiques (CP), la formation implique une posture d'écoute sensible (Barbier, 1998) et met l'accent sur la valeur du sensible, c'est-à-dire de l'émotionnel et de la subjectivité. Il s'agit donc d'une conception à la fois réflexive, constructive et transformatrice.

Après analyse des références pédagogiques du CPU sur le site Web du centre, on observe deux paradigmes qui s'intègrent l'un à l'autre : l'approche par compétences et la conception universelle de l'apprentissage.

« Les compétences, conçues comme des savoir agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen ». (Université de Montréal, s. d.. s. p.)

Dans la justification du choix pour l'approche par compétence on observe le caractère transformatif :

« Dans une formation par compétences, l'apprentissage ne devrait pas être perçu comme un processus d'accumulation passive des savoirs dispensés par les enseignantes et enseignants, mais plutôt comme un processus actif, constructif, cumulatif et dynamique sous la gouverne des étudiants et étudiantes ». (Université de Montréal, s. d., s. p.)

La conception universelle de l'apprentissage (CUA), telle qu'elle est présentée sur le site institutionnel du CPU, représente une autre approche. Elle est définie comme

« un ensemble de principes liés au développement du curriculum visant à favoriser des opportunités d'apprentissage égales pour tous les individus. Elle propose un cadre pour la création d'objectifs, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour chaque individu. Il ne s'agit pas d'un modèle unique applicable à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être adaptée ou ajustée en fonction des besoins individuels ». (Université de Montréal, s. d., s. p.)

Selon la justification de la page Web du CPU, cette approche répond aux besoins d'adaptation des étudiant·es, qui présentent un large éventail d'intelligences et de compétences. L'objectif est de favoriser une action efficace dans des contextes temporels et spatiaux limités (Université de Montréal, s. d.).

Dans les récits des professionnel·les interviewés du CPU, on observe un changement de paradigme :

« Il faut avouer qu'on est encore beaucoup dans une perspective transmissive, et on essaie de passer à une perspective qui est davantage transformatrice. Durant la pandémie, on a fait des écoles d'été qui étaient des écoles intensives sur trois jours avec une vingtaine d'heures de formation, et parfois avec un suivi. Donc, la formation transformatrice se situe dans la durée; c'est aussi dans l'approche collaborative et dans la réflexion. Donc, on a réussi à faire cela avec un certain succès et je dirais que, ce qu'on a fait avec les écoles d'été, c'était un peu un mélange de certaines sections transmissives, d'autres sections plus orientées vers une discussion d'application ». (Formateur 6 Québec – F6Q)

Par ailleurs, certaines formations de courte durée adoptent une approche plus transmissive, tandis que d'autres privilégient des expériences formatives basées sur la réflexivité, comme le reflètent les propos des coordonnateur·trices de programmes au CPU.

Ce changement de paradigme suscite des réflexions collectives sur les pratiques pédagogiques des professeur·es d'université. L'approche transformative adoptée par le CPU de l'UdeM garantit un travail pédagogique de qualité et, par conséquent, des améliorations qualitatives dans les processus d'apprentissage des étudiant·es.

### **Les activités de formation et le développement professionnel**

Au NUFAP nous pouvons citer les « ateliers didactiques » comme un exemple de formation de longue durée. Il s'agit d'un cours de formation pédagogique de 60 heures, dispensé en modalité hybride et basé sur une conception pédagogique critique et sensible. Selon la vision des professeur·es interviewés :

« La formation du NUFAP déconstruit complètement cette idée de production en série qui ne se comprend que par des indicateurs extensifs et comme des dimensions mesurées, dans une perspective comptable. La formation est ici comprise comme un phénomène qui se déroule dans l'événement, dans le contexte situationnel de la personne qui est en formation, et cela se produit à partir du récit de cette expérience qui est en train de se former ». (F2B)

Le ou la professeur·e de l'UFBA (Professeur·e 1 Brésil – P1B) évoque le travail de développement du NUFAP de la manière suivante :

« Je pense qu'il nous guide et nous fait voir les enjeux de l'enseignement. Tout n'est pas qu'une mer de fleurs, car pour planifier, comprendre les outils et même innover, en utilisant par exemple les méthodologies actives, il faut du temps et il faut du dévouement pour faire tout ça. En regardant le travail du NUFAP, je continue à y penser beaucoup. C'est un lieu qui nous propose des lignes directrices et nous indique comment nous pouvons agir, comment notre travail peut être diversifié en tenant compte de nos spécificités ». (P1B)

Après analyse des ateliers didactiques sur la plateforme Moodle au NUFAP, nous pouvons mentionner les ateliers thématiques. Ces activités visent à favoriser une intégration dynamique entre la théorie et la pratique, en abordant des thèmes spécifiques demandés par les professeur·es issus de leur expérience professionnelle. Une autre initiative est la

*D'Àvila, 2024*

« journée pédagogique » qui marque le début de l'année académique en traitant des sujets pédagogiques et didactiques à travers des événements en direct et des ateliers pratiques.

En ce qui concerne l'accompagnement pédagogique, nous présentons le Service d'orientation pédagogique universitaire (APDU). Au NUFAP, l'APDU vise à offrir un accompagnement pédagogique et didactique continu aux professeur·es. Il repose sur une structure et un réseau numériques en formats synchrone et asynchrone, avec le soutien des plateformes numériques (Environnement numérique d'apprentissage – ENA, Moodle et Réseau national de recherche – RNP). Ce service adopte un format itinérant, impliquant la résidence temporaire de l'assistance pédagogique dans chaque unité d'enseignement pour une période d'environ un mois, avec des activités de services asynchrones et synchrones. Selon la vision d'une des personnes formatrices au NUFAP :

« Pour moi, l'APDU c'est la continuité et la formation continue. C'est ce qui garantit la formation continue. Bien que nous fassions des évaluations à la fin de chaque journée, l'analyse, la systématisation et la proposition – en plein dans un travail d'évaluation vraiment complet d'enquête, d'analyse et de proposition –, c'est l'APDU qui, je pense, est en mesure de le faire : se structurer, s'organiser, se consolider, en plus de ce que l'APDU apporte à ce patrimoine, c'est-à-dire d'être une communauté apprenante, d'être, en perspective, un réseau apprenant ». (F1B)

Il reste encore du travail à accomplir, notamment en ce qui concerne l'accompagnement effectif des pratiques d'enseignement. Selon la vision d'un·e conseiller·ère pédagogique : « L'APDU itinérante est la proposition qui a émergé pour répondre à cet objectif initial. Ainsi, en fonction de l'intérêt de chaque unité académique où sont attribués et où se déroulent les cours... » (Conseiller·e. pédagogique 2 Brésil - CP2B).

Au CPU, après analyse du site institutionnel, nous retrouvons deux modalités de formation des professeur·es :

- a) Formation de courte durée – Le CPU propose un large éventail de formations pédagogiques et technopédagogiques, telles que l'accueil des nouveaux professeur·es, une offre de conférences. Formation à distance – Le CPU a développé une expertise dans la création de cours en ligne et de MOOC (*Massive Open Online Course*), présentés sur deux plateformes : StudiUM ou EDUlib.
- b) Accompagnement pédagogique – L'assistance est disponible sous différentes formes : élaboration d'une approche basée sur les compétences, élaboration de plans de cours, adoption des principes de la conception universelle de



l'apprentissage, etc. - Suivi et accompagnement à l'innovation : le CPU accompagne les initiatives des professeur·es par le suivi d'une expérience pédagogique virtuelle immersive.

Parler de formation pédagogique sans accompagnement, c'est une forme d'aveuglement, c'est comme plonger au fond d'une grande rivière. Le rôle de l'accompagnateur est d'offrir une « présence attentionnée » (Maela, 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. L'accompagnement pédagogique doit être lié organiquement aux processus de formation. L'accompagnement pédagogique dans les deux centres faisant partie de l'étude est présenté de différentes manières, mais n'est pas nécessairement lié à la formation offerte.

Au CPU, nous remarquons qu'un projet d'accompagnement pédagogique intéressant a été développé, basé sur l'implantation d'une approche-programme :

« Donc, encore là, on a développé un processus, des outils, des conseiller·ères pédagogiques spécialisés. C'est un accompagnement qui part d'abord de la structure du programme, du profil de sortie, du référentiel de compétence. Il implique l'appropriation de ce référentiel de compétence – de ce profil de sortie – et il implique aussi ensuite de regarder comment ça peut se répartir dans les cours. Donc, tout un processus d'analyse curriculaire qui implique une espèce de vision de quels cours devraient prendre en charge quelles compétences, puis ensuite un travail sur chacun des cours au niveau des méthodes d'enseignement, des méthodes d'évaluation, pour qu'on fasse une bonne cartographie de l'ensemble des compétences du programme dans les différents cours au bon niveau de compétence [...] Je suis très rapide et je vous décris ça très macro, mais c'est une dimension de l'accompagnement des professeur·es qui est très, très spécifique, l'accompagnement des équipes de programme quand il y a des modifications de programme ». (F6Q)

En ce qui a trait aux résultats de la recherche, nous voulons attirer l'attention sur la nature de la collaboration entre les CP et les professeur·es, qui est similaire au Brésil et au Québec. Par exemple, à partir du site institutionnel du CPU, on relève les objectifs suivants :

1. Conseiller et accompagner les professeur·es dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques, dont plusieurs touchent le numérique.
2. Donner de la formation, partager des ressources matérielles ou des stratégies d'intervention en lien avec le programme de formation et le numérique.

### 3. Résoudre des questions ponctuelles et offrir un soutien technopédagogique.

Dans tout ce processus, on peut se demander où se situe le développement professionnel pédagogique des professeur·es. Lorsqu'il s'agit d'un suivi plus approfondi du travail d'enseignement qui affecte réellement leur développement professionnel, les deux expériences recherchées laissent à désirer. Dans ces dernières, nous n'avons pas observé d'actions comme l'observation en salle de classe ni le fait de donner de la rétroaction sur des sujets divers.

### **Innovation pédagogique et technopédagogique**

Sur la page Web du CPU, on remarque une forte présence de l'approche technologique, avec un accent particulier sur la réalité virtuelle et la conception d'expériences pédagogiques virtuelles immersives. Pilote et Marceaux (2022) affirment que la simulation virtuelle est une modalité d'apprentissage numérique novatrice. Elle est dite novatrice car elle permet de présenter l'information de manière réaliste, crédible et engageante pour l'apprenant·e. Cependant, cette modalité doit être utilisée avec prudence. Par exemple, dans le domaine de la santé, il existe des limites.

« Il serait déconseillé de produire, pour les apprenants novices, des situations de mort imminente en réalité virtuelle. Il est reconnu qu'une exposition à un médium tel que la simulation virtuelle peut entraîner des impacts psychologiques importants en raison de son niveau de réalisme et de crédibilité, notamment lors d'une simulation complètement immersive ». (Lavoie et al., 2021 cités dans Pilote et Marceaux, 2022, paragr. Enjeux liés à l'utilisation...)

Les professionnel·es interviewés du CPU expliquent les actions innovantes entreprises par l'institution :

« Innovation pédagogique. Qu'est-ce que c'est? [...] On a démarré quelque chose qui a très bien fonctionné et qui s'appelle l'incubateur d'innovation pédagogique en réalité virtuelle. [...] Wonda est un environnement de réalité virtuelle basé sur la vidéo 360°. Alors, on a commencé avec des petits projets très simples, visite virtuelle de la station de biologie des Laurentides, ensuite, visite virtuelle du centre de simulation en soins infirmiers et, graduellement, on a développé nos compétences et on a exploré le potentiel de la plateforme et on a fait des expériences de réalité virtuelle de plus en plus complexes. On nous sollicite pour des projets d'innovation pédagogique et, chaque année, il (Wonda) permet aux professeur·es de présenter des projets. Et le mot

s'est répandu ces dernières années : on avait presque la moitié des projets qui étaient des projets de simulation de réalité virtuelle ». (F6Q)

« L'innovation technologique revêt une importance particulière, surtout lorsqu'elle est associée à des questions pédagogiques. Les professionnels du CPU analysent cette situation en déclarant : "Dans mon secteur, il y a beaucoup d'accompagnement de programmes. Lorsque nous réalisons des accompagnements de programmes, nous contribuons à un meilleur alignement curriculaire et pédagogique" ». (F4Q)

Il convient de noter que l'utilisation des technologies numériques dans un projet de formation pédagogique ne constitue pas en soi une innovation. Elle devient une innovation lorsqu'elle modifie, du point de vue paradigmatique, les structures et les modes de fonctionnement à envisager. Les participants à la recherche comprennent que l'innovation technologique est étroitement liée à l'innovation pédagogique.

Au NUFAP, l'APDU révèle un fort potentiel d'innovation à la fois sur le plan technopédagogique, grâce à son format numérique en réseau favorisant l'interactivité et l'apprentissage collaboratif, et sur le plan pédagogique, en s'inscrivant dans le paradigme transformateur et sensible de la didactique sensible (D'Ávila, 2022).

« La marque la plus innovante de l'APDU, c'est un service de conseil qui ne consiste pas seulement à éteindre des incendies, il ne s'agit pas seulement d'apporter un service momentané, immédiat, mais d'avoir cette perspective de recherche, de suivi, de construction des connaissances et de la dimension formation du·de la professeur·e. et pas seulement une aide momentanée ». (F1B)

Cependant, la continuité de l'accompagnement individuel, même différencié, n'est pas une garantie de la qualité appliquée au paradigme transformateur de la didactique sensible. Après avoir analysé l'environnement Moodle de l'APDU, on observe que l'utilisation des ressources ENA, telles que les forums et les réunions synchrones interactives, a permis de créer des communautés d'apprentissage des professeur·es, générant ainsi une intelligence collective dans le domaine et favorisant la collaboration entre pairs. L'apprentissage de l'enseignement, comprenant les connaissances pédagogiques, didactiques et technologiques, commence ainsi à se réaliser au sein de l'APDU par le partage de connaissances, de processus et de produits didactiques, dans une relation rhizomatique, à travers les communautés d'apprentissage qui émergent dans le cadre d'un sentiment

d'appartenance au groupe. Ces communautés d'apprentissage parviennent ainsi à transformer la conception du développement professionnel des professeur·es.

L'atelier didactique, en tant que cours de longue durée adoptant une conception pédagogique axée sur la sensibilité, à la fois expérientielle et ludique, représente un exemple d'innovation dans le domaine pédagogique. Un CP explique :

« Travailler avec des pratiques sensibles fait une grande différence. Cette approche vise à montrer qu'il est possible d'établir des liens entre les langages, le contenu et les langages artistiques, par exemple. Il est important de noter que ce n'est pas simplement un professeur qui entre en classe et joue de la musique, mais qu'il y a une proposition pédagogique avec des objectifs spécifiques ». (CP1B)

Il est essentiel de ne pas perdre de vue les objectifs de la formation afin que l'innovation ne soit pas perçue comme une fin en soi. Les principes pédagogiques qui guident les innovations ne doivent pas être négligés au profit de la technicité, qui peut parfois empiéter sur les transformations pédagogiques. Dans cette perspective, les professeur·es sont considérés comme des acteurs principaux et des gestionnaires de la pratique pédagogique, plutôt que de simples utilisateurs d'outils (Flores, 2015).

## **Discussion des résultats**

Dans cette rubrique, la discussion des résultats s'appuie sur les trois catégories qui ont émergé de l'étude : les concepts pédagogiques des deux centres; les activités de formation et l'accompagnement pédagogique; et l'innovation technopédagogique. Les résultats obtenus à partir de l'analyse documentaire sur les sites institutionnels des deux centres et aussi à partir des propos des répondant·es permettent de révéler des différences et des similitudes :

- a) Concernant les concepts pédagogiques des deux centres de formation et de conseil pédagogique, on a constaté que le paradigme pédagogique des deux centres est de nature transformatrice. Au NUFAP, les interviewés sont unanimes pour déclarer l'importance d'une approche sensible dans les processus de formation, ce qui permet de réfléchir à la pratique de l'enseignement avec une ouverture épistémologique. Au CPU, l'importance accordée par les professionnel·les à l'approche par compétences est évidente.

- b) En ce qui a trait aux activités de formation, l'accompagnement et le développement pédagogique ont également présenté des différences et similitudes.

Il existe deux types d'activités qui sont présents sur les sites institutionnels des deux centres de formation pédagogique : les formations de courte durée et les formations de longue durée. Au CPU, les activités de courte durée sont plus nombreuses : cours, ateliers, conférences, etc. Les activités de longue durée sont plus présentes au NUFAP, qui dispose d'une formation pédagogique continue (les ateliers didactiques) d'une charge de travail de 60 heures, proposée en présentiel et en asynchrone (hybride). Nous considérons qu'il serait intéressant que le CPU se concentre également sur des activités de longue durée.

Un autre résultat intéressant à mentionner concerne les activités de l'accompagnement pédagogique des enseignants. À proprement parler, nous avons constaté qu'il n'existe pas d'activités de suivi pédagogique auprès des professeur·es des deux centres. Seules, les actions de formation ponctuelles ne créent pas ce que l'on attend d'une action durable dans le développement professionnel des professeur·es. Il faut aller plus loin. Il est important de concevoir une formation pédagogique située dans son contexte et avec un accompagnement pédagogique.

Relativement à l'innovation pédagogique et technopédagogique, il a été constaté que le CPU et le NUFAP se soucient de proposer des activités pédagogiques innovantes et d'encourager les enseignants à se consacrer à cet objectif.

Au CPU, les innovations technopédagogiques sont plus présentes dans les activités qui incluent l'utilisation des technologies numériques (exemple : formations basées sur des projets utilisant l'intelligence artificielle et la réalité virtuelle immersive).

Au NUFAP, le service d'orientation pédagogique universitaire (APDU) destiné aux professeur·es utilisant une plateforme virtuelle et un mode opératoire coopératif entre enseignant·es a été considéré comme une innovation technopédagogique. Il faut mentionner que l'APDU opère à partir de recherches réalisées avec les professeur·es de façon collaborative. Il en est de même pour le cours de formation continue de longue durée (atelier didactique) basé sur l'approche sensible.

À ces contrastes s'ajoutent d'autres qui concernent des observations non systématiques réalisées dans les deux espaces étudiés qui créent des impacts sur leur fonctionnement :

- Temps historique de fondation et expérience en formation des professeur·es : Le CPU a un historique beaucoup plus long, étant actif depuis le début des années 2000, ce qui représente une référence historique significative. En revanche, le NUFAP, créé en 2016 en tant que programme de formation, est devenu un secteur responsable de la formation pédagogique des professeur·es en 2021;
- Infrastructure physique : Le CPU bénéficie d'une excellente infrastructure physique, occupant un étage dans un immeuble commercial. Il dispose de salles de réunion, de salles de coordination et de salles de classe, en plus de compter sur un site Web développé et multifonctionnel. En revanche, le NUFAP opère dans une salle.
- Infrastructure technologique : Le CPU se distingue par sa forte infrastructure technologique, tandis que le NUFAP a encore besoin de développer davantage cette dimension.
- Équipe professionnelle : Le CPU dispose d'une équipe importante de 60 professionnel·les directement impliqués dans la formation et le suivi des professeur·es. En revanche, le NUFAP compte une équipe plus réduite, composée de cinq formateur·trices, avec une personne coordonnatrice générale et une autre coordonnatrice des actions spécifiques de l'atelier didactique et de l'APDU. La première personne coordonnatrice travaille à temps partiel et on compte actuellement deux conseiller·ères pédagogiques qui travaillent comme collaborateur·trices.

Enfin, il est essentiel de comprendre que l'innovation ne doit pas constituer une fin en soi. Une expérience est réellement innovante lorsqu'elle a un impact sur le contexte, lorsqu'elle entraîne des apprentissages chez les professeur·es, les rendant capables de remettre en question les paradigmes existants, englobant à la fois la pensée, les émotions et les actions pédagogiques. Par conséquent, si nous limitons l'innovation à des changements techniques, nous nous concentrons uniquement sur les aspects pragmatiques de l'action pédagogique. De même, si nous nous limitons à des changements méthodologiques sans tenir compte des transformations plus profondes des paradigmes, nous ne parviendrons pas à effectuer une véritable transformation pédagogique.

En résumé, bien que ces deux centres partagent des objectifs de formation de professeur·es, ils présentent des différences et similitudes. Ces différences reflètent également leur adaptation aux besoins et aux contextes spécifiques de leurs institutions respectives.

Nous considérons que les actions entreprises par les deux centres de pédagogie universitaire (NUFAP et CPU) visent le développement professionnel des professeur·es, car elles cherchent à proposer des activités de formation transformatrices, mais il manque encore des activités d'accompagnement des professeur·e.s, ce qui pourrait conduire à des changements importants dans les processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, il est important de noter que de telles actions nécessitent un soutien institutionnel substantiel, ainsi que la mobilisation de tous les acteurs éducatifs de l'université. La construction d'une culture de la formation devrait être l'objectif principal, car c'est ce qui garantit la pérennité du développement professionnel conscient.

### **Considérations finales**

Après avoir analysé les données issues des documents et des entretiens dans les deux centres pédagogiques, cette recherche nous a enseigné que les processus de formation dans les centres de pédagogie universitaire doivent être étroitement liés à un engagement envers le développement professionnel des professeur·es.

Nous reconnaissons que les professeur·es universitaires sont souvent très absorbé·es par des intérêts multiples et des parcours diversifiés. De plus, les paradigmes pédagogiques évoluent constamment. Par conséquent, il est essentiel de se demander comment les établissements d'enseignement supérieur peuvent soutenir efficacement le développement pédagogique des professeur·es.

Les professeur·es peuvent développer certaines de leurs compétences en enseignement de manière autonome et expérientielle. Cependant, selon Colet et Berthiaume (2015), la courbe d'apprentissage peut être considérablement améliorée lorsque les professeur·e.s ont accès à des ressources externes, telles que des unités de soutien à l'enseignement ou des personnes et des ressources au sein de l'établissement.

Par conséquent, il est crucial que le soutien pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur soit valorisé et reconnu par l'institution. Il doit également être flexible, correspondre aux aspirations et aux préférences individuelles des professeur·es à

différents stades de leur carrière, être perçus comme utiles par les professeur·es et ne pas être obligatoires.

En outre, l'institution doit jouer un rôle actif en accompagnant les services d'orientation pédagogique pour les professeur·es, contribuant ainsi à la création d'une culture de la formation continue tout au long de leur carrière. Cette formation continue doit être contextuelle, continue et expérientielle afin d'avoir un impact durable sur le développement professionnel des professeur·es.

Finalement, il est important de noter qu'il semble y avoir un besoin d'accompagnement pédagogique plus approfondi de la pratique enseignante dans les deux expériences analysées, que ce soit à travers un mentorat, des communautés de pratiques ou d'autres modèles immersifs du point de vue pédagogique. Il est essentiel d'investir dans la formation de longue durée associée à des activités d'accompagnement pédagogique, ce qui conduit au développement professionnel. Pour ce faire, il est nécessaire de travailler au sein des facultés en formant des équipes et des communautés de pratiques capables d'approfondir les thèmes pédagogiques et didactiques abordés dans la formation principale. Il est essentiel que les professeur·es deviennent des chercheur·es de leurs propres pratiques et que la culture de la formation pédagogique et du développement professionnel soit intégrée à toute l'institution.

Pour conclure, il faut également réfléchir à une didactique de l'enseignement supérieur qui, selon nous, rompt avec le caractère normatif inhérent à la recherche et au discours scientifique traditionnel, qui tend à réduire le spectre didactique dans la formation proposée. Quelle place est accordée à une pensée ouverte, flexible et complexe? Nous pensons que les idées pédagogiques dont l'approche fait appel à l'interprétation complexe de la réalité peuvent mieux correspondre à un travail de formation qui laisse des traces significatives sur l'apprentissage du métier d'enseignant et, par conséquent, sur l'apprentissage des étudiant·es.

## **Remerciements**

L'auteure remercie Mme Denise Pelletier, réviseuse et traductrice, pour sa contribution à la révision linguistique de l'article. Ce travail a été réalisé avec le soutien de la Coordination pour le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur - Brésil (CAPES) - Code ° : 88887.682398/2022-00.



## Bibliographie

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Almeida, M. I. et Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade [Pédagogie universitaire – Valoriser l'enseignement et la pédagogie universitaire]. *Revista Portuguesa De Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Barbier, R. (1998). A escuta sensível na abordagem transversal [L'écoute sensible dans l'approche transversale]. Dans Barbosa, J. (dir.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* [Multiréférentialité en sciences et en éducation] (p. 168-199). Editora UFSCAR
- Caetano, A. P. (2015). A modelização sistémica de dilemas profissionais na formação ética de professores [Une modélisation systémique des dilemmes professionnels en formation éthique des professeurs]. Dans M. Behrens, M. A. et Ens, R.T. (dir.), *Complexidade e transdisciplinaridade. Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores* [Complexité et transdisciplinarité. Nouvelles perspectives théoriques et pratiques pour la formation des enseignants] (p. 271-294). Appris.
- Colet, N. et Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (tome 2). Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Cunha, M. I. (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades* [Stratégies institutionnelles pour le développement professionnel enseignant et orientations pédagogiques : mémoires, expériences, défis et possibilités]. Junqueira & Marin.
- Daele, A. et Silvestre, E. (2015). Pratiquer l'observation de l'enseignement par les pairs. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (tome 2, chap. 8.). Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Daele, A. et Dumont, A. (2015). Participer à une communauté de pratique pour se développer. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (tome 2, p. 183-202). Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Damasio, A. (2006). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.

- D'Ávila, C. M. et Madeira, A. V. (dir.). (2018). *Atelier didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários* [Atelier didactique : une approche créative en formation continue des enseignants universitaires]. EDUFBA.
- D'Ávila, C. M. (2022). *Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior* [Didactique sensible : contribution à la didactique de l'enseignement supérieur]. Cortez Editora.
- Flores, N. (2015). *L'analyse de l'activité enseignante en contexte réel de travail: un dispositif de formation pédagogique pour les enseignants universitaires* [Thèse de doctorat. Université de Montréal].
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas* [Structures de l'esprit. La théorie des intelligences multiples]. Artmed.
- Huot, A., Charbonneau, L. et Rondeau, E. L. (2017). Le soutien – Réflexions pour l'élaboration d'un modèle de soutien pédagogique. Dans P. Pelletier et A. Huot, *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur: connaissances, compétences et expériences* (p. 55-58). Presses de l'Université du Québec.
- Imbernón, F. (2017). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade* [Innover en enseignement et en apprentissage à l'université]. Cortez Editora.
- Langevin, L. (dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Longarezi, A., Pimenta, S. G. et Puentes, R. (dir.). (2023). *Didática crítica no Brasil* [Didactique critique au Brésil]. Cortez Editora.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoria y práctica en la Universidad* [Théorie et pratique à l'université]. Mino y Dávila.
- Maela, P. (2015). L'accompagnement de la notion au concept. *Éducation permanente*, 4(205), 21-29
- Maffesoli, M. (2005). *Éloge de la raison sensible*. La Table Ronde.
- Masetto, M. (2021). Inovação Curricular no Ensino Superior [Innovation curriculaire en enseignement supérieur]. *Revista e-curriculum*, 7(2), 1-20. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852>
- Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. et Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <http://journals.openedition.org/ripes/2527>

- Moraes, M. C. et Torre, S. (2004). *Sentipensar - Fundamentos e Estratégias para reencantar a Educação* [Sentipensar – Fondements et stratégies pour redonner goût à l'éducation]. Editora Vozes.
- Morin, E. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pelletier, P. et Huot, A. (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- Pilote, B. et Marceaux, J. (2022). Enjeux, limites et avantages de la simulation par immersion clinique. *Revue Spiritualité Santé*. <https://www.chudequebec.ca/a-propos-de-nous/publications/revues-en-ligne/spiritualite-sante/dossiers/vivre-au-temps-du-numerique/enjeux-limites-et-avantages-de-la-simulation-par-i.aspx> .
- Pimenta, S. G. et Anastasiou, L. (2017). *Docência no ensino superior* [Enseignement en éducation supérieure]. Cortez Editora.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L. et Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. Dans N. R. Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 171-184). De Boeck.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2013). L'approche par compétences : un changement de paradigme. [Conférence] Innovation, conception et accompagnement pour la Pédagogie. Université de Lyon 1. <https://www.pass-education.fr/jacques-tardif-l-approche-par-competences-un-changement-de-paradigme/>
- Université de Montréal (s. d.). *Centre de pédagogie universitaire*. <https://cpu.umontreal.ca/accueil/>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* [Étude de cas. Planification et méthodes] (2<sup>e</sup> éd.) Bookman.