

Définir le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : approches de recherche et perspectives

Amaury Daele, *HEP-Vaud* & Emmanuel Sylvestre, *Université de Lausanne*

Introduction

Le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur connaît depuis le début des années 2000 un grand développement dans le monde francophone. Même s'il existe déjà depuis plus de 40 ans dans certaines universités, le contexte du début du 21^{ème} siècle est propice à son développement (Gibbs, 2013 ; Daele & Sylvestre, 2016a ; Debowski, 2017). Cependant, il n'y a pas ou peu de formations initiales diplômantes conduisant à ce métier et il se définit dès lors petit à petit au travers des conceptions et des approches des conseillers eux-mêmes et des institutions qui les emploient. Plusieurs approches ont été mises en œuvre ces dernières années pour le définir : l'approche par compétences (Wouters, Frenay, Campos Olave, & De Ketele, 2015), l'approche par les savoirs professionnels (Sylvestre & Munoz, 2014) ou celle des conceptions des conseillers (Daele, Crosse, Delalande, & Pichon, 2016). Mais d'autres approches ont aussi été mises en œuvre comme celle des communautés de pratique (Pichon, Morel, Gassié, Vandenkoornhuyse, & Delalande, 2015) ou celle du *Scholarship of Academic Development* (Daele et al., 2015 ; Daele & Ricciardi Joos, 2016 ; Ricciardi Joos, Tormey, & Daele, 2016).

L'enjeu central est, dans ce contexte, de définir progressivement une identité professionnelle collective des conseillers pédagogiques. Comme le rappellent Donnay et Charlier (2006) en définissant le concept d'identité professionnelle, il s'agit de définir les compétences des acteurs ainsi que leurs champs et modalités d'actions, de situer ces actions au sein d'un système institutionnel large, de développer un langage et un vocabulaire propres à ce métier, etc. Pour les professionnels, ce travail de définition leur permet notamment de mieux se situer par rapport à d'autres métiers évoluant dans le même contexte, d'affirmer davantage leurs compétences, leurs missions et leurs actions, de développer une réflexion critique par rapport à ces compétences, missions et actions, ainsi que d'élaborer des stratégies pour les améliorer. Ces vingt dernières années, de nombreuses initiatives ont été menées dans l'enseignement supérieur francophone pour définir cette identité, pas toujours de façon coordonnée. Il nous semble intéressant à présent de réaliser une brève synthèse de ces initiatives et de proposer des pistes de développement de la réflexion.

Dans cette contribution, nous souhaitons présenter tout d'abord les enjeux propres à la définition du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur. Nous présentons ensuite quelques travaux recourant à différentes approches visant à développer cette définition. Nous proposons une synthèse de ces travaux pour essayer de délimiter les contours du métier. Pour illustrer cette synthèse, nous rendons compte d'une enquête réalisée auprès d'un groupe de conseillers pédagogiques de Suisse romande selon la méthode du *Focus Group* (Krueger & Casey, 2000).

Nous proposons enfin quelques perspectives de développement de ces travaux afin, d'une part, de concevoir dans l'avenir des dispositifs de formation et de développement professionnel des conseillers et d'autre part, de soutenir la réflexion sur la définition d'une identité professionnelle collective. Il s'agit donc essentiellement d'une synthèse de recherches, illustrée par l'analyse d'une discussion en *focus group*.

1. Définition du développement professionnel et questions spécifiques au métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur

A la suite de Day (1999), Donnay et Charlier (2006, p. 13) définissent le développement professionnel de la façon suivante : "Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle". Ces auteurs, dont la définition a été largement reprise dans la littérature sur ce thème (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005 ; Daele, 2013), attribuent plusieurs caractéristiques essentielles au processus de développement professionnel (Donnay & Charlier, pp. 13-22). Nous les présentons ci-dessous en les illustrant brièvement au regard du métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur :

- *Le développement professionnel est orienté par des valeurs*, c'est-à-dire une éthique guidée par la réalisation et l'amélioration constante d'un service de qualité pour ses utilisateurs. Pour les conseillers de l'enseignement supérieur, ce service comprend souvent l'évaluation des enseignements et des programmes, la formation pédagogique, le conseil personnalisé ou le soutien à la stratégie pédagogique institutionnelle.
- *Le développement professionnel se nourrit des interactions avec d'autres acteurs*, comme les collègues, les enseignants, les étudiants ou les autorités institutionnelles, que ce soit dans une démarche collaborative ou dans des logiques de confrontation ou de controverse. Les conseillers interagissent aussi avec d'autres acteurs de l'accompagnement au sein de leur institution : ingénieurs pédagogiques, conseillers à la recherche, conseillers aux étudiants, etc.
- *Le développement professionnel est situé dans un contexte spécifique*, local et national, avec des règlements, des habitudes de fonctionnement ou des projets très différents d'une institution à l'autre. Le métier de conseiller dans l'enseignement supérieur est très peu codifié. Les missions, tâches, statuts et profils sont très variés d'une institution à l'autre, voire au sein d'une même institution.
- *Le développement professionnel est un processus intentionnel ou non*. Il s'agit d'un processus qui n'est pas toujours prévisible tant les lieux et les opportunités de développement peuvent être multiples. Pour les conseillers de l'enseignement supérieur, il existe des conférences, des communautés de pratique, des lieux d'échanges de pratiques et de réflexion, des évaluations, etc.
- *Le développement professionnel est dynamique et récurrent*. Il s'inscrit dans une multiplicité d'axes de compétences et se produit tout au long de la carrière. Ces axes peuvent être centrés sur des aspects pédagogiques (par exemple, l'évaluation, les usages pédagogiques des technologies, la formation de formateurs, etc.), sur des aspects relationnels (le coaching, l'écoute active, etc.) ou sur des aspects organisationnels (la gestion d'équipe, les stratégies institutionnelles, etc.).

- *Le développement professionnel et le développement personnel sont interreliés.* Se développer professionnellement peut avoir une portée sur le développement personnel (confiance en soi, sentiment de sécurité, clarification de ses projets personnels, etc.) et inversement.
- *Le développement professionnel est lié au processus de construction identitaire.* L'image et les représentations que se font les professionnels de leur rôle, leurs actions ou leurs compétences ont un impact sur leur développement professionnel. Par exemple, pour les conseillers de l'enseignement supérieur, se représenter leur rôle comme pouvant exercer une influence institutionnelle en matière de projets pédagogiques a une influence sur la façon de considérer ce rôle et sur les différentes manières de le développer.

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les contours du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur restent encore relativement flous. D'un contexte à l'autre, ou d'une institution à l'autre, les missions, les responsabilités ou le statut contractuel peuvent être très différents (Daele & Sylvestre, 2016a), de même que les parcours individuels de formation et d'expérience pour aboutir au métier (Wouters *et al.*, 2015). L'absence de clarté autour de leur métier conduit les conseillers à vivre au quotidien un certain nombre de tensions (Linder & Felten, 2015 ; Little, 2014) dues au regard que porte le monde universitaire sur le métier mais dues aussi à l'absence de consensus des conseillers eux-mêmes à propos de la façon "d'interpréter, comprendre et donner du sens à [leur] travail" (Linder & Felten, 2015, p. 1). Nous avons représenté plusieurs de ces tensions vécues dans la figure suivante (Daele & Sylvestre, 2016b). Il s'agissait pour nous de représenter de façon pragmatique les tensions que nous percevions en 2016 dans le métier suite à la publication d'un ouvrage collectif de synthèse (Daele & Sylvestre, 2016a). La revue de littérature que nous présentons ici nous a permis de développer notre réflexion ; nous y reviendrons plus loin en présentant nos perspectives.

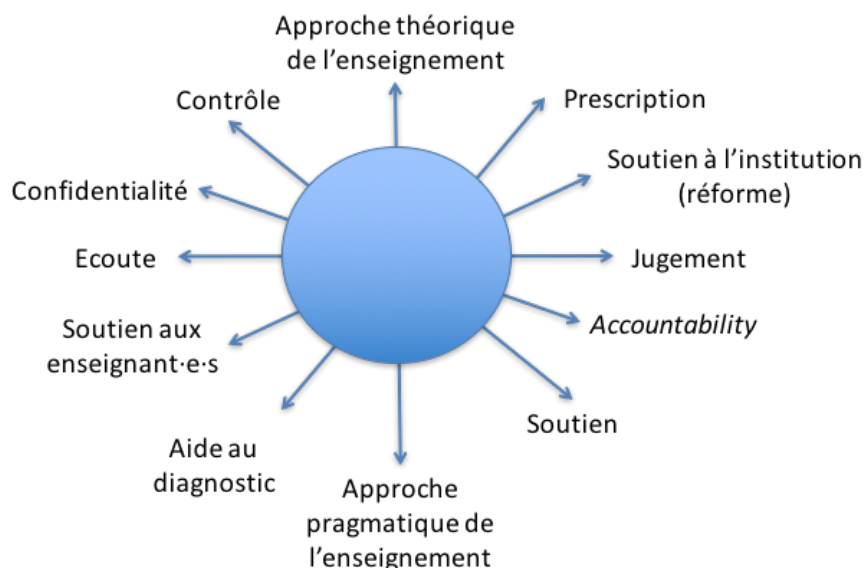


Fig. 1 - Tensions à l'oeuvre dans le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur (Daele & Sylvestre, 2016b)

Une première tension concerne les approches théorique vs pragmatique de l'enseignement, c'est-à-dire la représentation que peut avoir le monde universitaire à propos de l'approche

d'enseignement des conseillers pédagogiques. Comme en rend bien compte Little (2014), le travail des conseillers pédagogiques, notamment au travers des ressources pédagogiques qu'ils produisent ou de leurs projets de recherche, peuvent paraître "trop peu théoriques" aux yeux des chercheurs en éducation et en même temps "pas assez pragmatiques" aux yeux des enseignants qui les utilisent. Selon certains auteurs (Shay, 2012), cette tension peut être problématique dans la perspective de développer un métier spécifique et un champs de recherche qui lui est associé. Cette tension témoigne aussi du fait que les conseillers pédagogiques sont souvent considérés comme des "migrants académiques", qui se situent "entre" différentes disciplines universitaires et "entre" les enseignants et l'administration de l'institution (Green & Little, 2013).

Une seconde tension se vit lors de l'accompagnement ou lors des séances de conseil avec les enseignants. Le conseiller peut être tiraillé entre l'envie d'être efficace rapidement en prescrivant des conseils pratiques "clé en main" et la nécessité d'accompagner les enseignants dans l'analyse de situations pédagogiques problématiques pour faire émerger des solutions variées et adaptées. Sans formation spécifique à l'accompagnement, la tentation est parfois forte de "faire à la place de" alors que l'accompagnement vise en principe le développement et l'autonomie de la personne accompagnée (Biémar, 2012 ; Kozanitis, Demougeot-Lebel, & Daele, 2016).

Une troisième tension se vit par le fait que les conseillers ont souvent pour rôles d'accompagner les enseignants dans le développement de leurs compétences d'enseignement et en même temps de conseiller l'institution en matière de politique et de stratégie en matière d'enseignement (Dawson, Mighty, & Britnell, 2010). Dans le meilleur des cas, on peut penser que ces deux rôles devraient être alignés et cohérents, le conseiller cherchant à accompagner les enseignants en promouvant les idées avancées par la politique institutionnelle. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas, par exemple lorsque le conseiller ou l'enseignant n'est pas d'accord avec certains aspects de cette politique, ou que le conseiller est tiraillé entre les opinions contraires des enseignants et de l'institution, ou encore lorsqu'une politique explicite est inexistante.

La quatrième tension concerne la posture d'écoute active des conseillers lorsqu'ils accompagnent des enseignants dans leurs projets et questions. Cette posture se heurte parfois à une impression de certains enseignants d'être jugés sur leurs compétences ou leurs approches d'enseignement lorsque la relation avec le conseiller ne s'amorce pas au mieux (Biémar, 2012). Cette impression de jugement, mal détectée par le conseiller, peut conduire l'enseignant à ne pas aller plus loin dans l'accompagnement.

La cinquième tension évoquée dans la figure 1 est celle qui se situe entre la nécessaire confidentialité que les conseillers garantissent aux enseignants avec lesquels ils travaillent et les demandes institutionnelles de rendre des comptes à propos de l'efficacité de l'accompagnement des enseignants pour contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements. De là peuvent naître des tensions entre enseignants et conseillers (Roxå & Mårtensson, 2017) ou entre l'institution et les conseillers.

La sixième tension concerne la vision qu'ont parfois certains enseignants selon laquelle les conseillers seraient à la fois "juge et partie" ou à la fois dans le "contrôle" de la qualité de l'enseignement et dans le conseil pour l'amélioration de celui-ci (Berthiaume, Lanarès,

Jacqmot, Winer, & Rochat, 2011). La position des conseillers n'est pas toujours clarifiée par l'institution de ce point de vue, ce qui peut provoquer des tensions avec certains enseignants.

Une large littérature (Sutherland, 2015) décrit ces tensions vécues par les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur, tensions dues en partie au manque de clarté du métier, des compétences requises pour l'exercer et des rôles et tâches qui lui sont attribués. La légitimité des conseillers n'est pas toujours garantie et une concurrence peut exister avec d'autres métiers et fonctions. Ceci conduit les conseillers à tenter de définir en permanence leur "territoire" dans l'enseignement supérieur (Bath & Smith, 2004) de même que leur propre identité. Dans la suite de ce texte, nous résumons quelques-unes de ces tentatives qui adoptent des approches variées.

2. Les approches par compétence

Dans cette approche, les études réalisées proposent des référentiels de compétences élaborés à partir de journées d'échanges organisées avec des groupes de conseillers pédagogiques au sein d'une institution (Blondeau, Boulvain, Postiaux & Lecloux, 2012) ou lors de rencontres du réseau des conseillers pédagogiques de Belgique, Suisse, Québec et France (BSQF : <http://bsqf2015.ulb.ac.be/presentations-et-supports/>), de worldcafé (Dawson, Britnell & Hitchcock, 2013) ou d'enquêtes (Houle & Pratte, 2007). Ces différentes études mettent en avant des compétences relativement proches du type :

- planifier et animer des formations
- conseiller et accompagner le développement pédagogique des enseignants et des équipes pédagogiques
- accompagner et/ou participer à l'évaluation des enseignements
- développer la recherche en pédagogie universitaire
- conseiller l'institution dans sa stratégie au niveau de l'enseignement
- développer ses propres compétences de conseillers pédagogiques
- développer des réseaux

Dans leur étude, Wouters *et al.* (2015) présentent trois référentiels de compétences des conseillers pédagogiques de Belgique et du Québec (Houle & Pratte, 2007 ; Gagnon, 2010 ; Blondeau *et al.*, 2012) qui ont été utilisés dans le cadre d'auto-évaluation des compétences d'un groupe de conseillers pédagogiques en vue de leur développement professionnel. L'ensemble des conseillers pédagogiques ont indiqué avoir un niveau de maîtrise élevé pour les compétences de :

- planification de formations
- sensibilisation et formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur
- accompagnement de la pratique et de conseil des enseignants, des équipes pédagogiques et des étudiants
- analyse de situation pédagogique en vue de proposer un plan de développement

...et qu'ils souhaiteraient consolider voire acquérir les compétences de :

- évaluation de l'impact de leurs actions (formation, accompagnement, réussite des étudiants)
- développement de réseaux et de coopération entre les différents acteurs de l'enseignement dans leurs institutions

- développement de leurs propres compétences professionnelles ou des compétences professionnelles de leurs collègues

Dawson *et al.* (2013) ont quant à eux analysé les compétences mises en œuvre par les conseillers pédagogiques à trois moments de leur carrière : en début d'activité, en phase « sénior » et lorsqu'ils deviennent directeurs de centre de pédagogie. Ils se sont attachés à identifier quelles étaient les compétences nécessaires afin que les conseillers puissent réussir à leur niveau de fonction ainsi que celles qu'ils devaient développer. Ils ont pu identifier que les conseillers en début de carrière sont recrutés essentiellement sur leurs compétences transversales : travail en équipe, philosophie d'enseignement, patience, etc., sur les aspects liés à leur créativité ainsi que sur des compétences de gestion de projet. Cela reprend grandement les compétences mises en exergue ci-dessus par Wouters *et al.* (2015). Les conseillers pédagogiques seniors ont dû développer des compétences interpersonnelles ainsi que des habiletés de leadership, renforçant ainsi les pistes de développement proposés ci-dessus (Wouters *et al.*, 2015). Enfin, il est attendu des directeurs de centre, des compétences liées à la conduite de changement, de facilitation, de gestion relationnelle et de développement au niveau politique. Ces derniers peuvent donc être perçus comme des agents de changement au sein de l'institution.

3. Conceptions et approches des conseillers pédagogiques

Plutôt que de s'appuyer sur les compétences ou les missions des conseillers pour définir leur métier, certains auteurs ont plutôt cherché à comprendre comment les conseillers envisagent et mettent en œuvre leur métier. En paraphrasant les définitions de Prosser et Trigwell (1999), une conception de l'enseignement, de l'apprentissage ou du conseil pédagogique peut être définie comme une vision personnelle et souvent implicite du conseiller à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, de son rôle, de ses attentes vis-à-vis des enseignants qu'il accompagne, etc. Cette vision personnelle opère une influence sur ses approches du conseil, c'est-à-dire sa façon de mettre en application concrètement son métier, que ce soit en formation, en situation de conseil, en interaction avec l'institution, etc. Sur base de ces définitions, Rege Colet (2006) avait mené une étude mettant en lumière quelques caractéristiques des conceptions des conseillers. Elle avait remarqué que ces conceptions visaient à la fois :

- à légitimer l'existence même de la fonction de conseiller au sein des universités notamment en accompagnant les changements institutionnels et en contribuant à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants par le développement de la qualité des enseignements ;
- à mettre en évidence leur expertise professionnelle et scientifique notamment en contribuant au développement d'un changement conceptuel chez les enseignants dans la manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, en menant des recherches sur la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur et en étant les acteurs du transfert de la recherche en éducation vers la pratique enseignante.

Les conseillers, selon Rege Colet (2006), se voient donc comme des spécialistes de l'accompagnement du développement de la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur. Leurs intentions pédagogiques portent sur la sensibilisation des enseignants à l'apprentissage de leurs étudiants, sur le développement de l'autonomie des enseignants en leur fournissant des ressources et des outils de réflexion à propos de leurs enseignements ou sur l'encouragement à l'élaboration de projets d'innovation pédagogique. Dans ses conclusions, Rege Colet proposait de mener d'autres recherches plus approfondies sur les

conceptions des conseillers afin d'élaborer des profils de compétence ainsi que des modalités de formation et de développement professionnel adaptées.

Par la suite, Daele *et al.* (2016) ont mené une étude par questionnaire auprès de 185 conseillers pédagogiques francophones de l'enseignement supérieur. Un des objectifs de cette étude était d'identifier les priorités, objectifs, actions et défis actuels du métier de conseiller pédagogique du point de vue des conseillers eux-mêmes. Deux questions en particulier visaient à identifier les intentions générales des conseillers dans leur pratique quotidienne ainsi que les attitudes qu'ils cherchaient à mettre en pratique :

- *Voici une liste d'intentions générales que l'on peut poursuivre en tant que conseiller/ère pédagogique. Vous, personnellement, dans vos fonctions quotidiennes, dans quelle mesure les intentions suivantes sont-elles importantes ? (10 intentions étaient listées).*
- *Parmi les attitudes suivantes des conseiller/ères pédagogiques, choisissez les 5 qui ont le plus de valeur à vos yeux et classez-les par ordre d'importance (29 attitudes étaient listées).*

Les intentions générales les plus souvent citées étaient : 1. Répondre aux questions individuelles des enseignants ; 2. Soutenir les enseignants dans leurs projets pédagogiques ; 3. Améliorer l'apprentissage des étudiants ; 4. Aider à résoudre des problèmes pédagogiques. Alors que les intentions les moins souvent citées étaient : 1. Contribuer au développement des connaissances en pédagogie universitaire ; 2. Favoriser le développement professionnel d'équipes pédagogiques. Ces résultats sont assez semblables à ceux de Rege Colet en ceci que les intentions affichées dans les deux études sont en lien avec la relation pédagogique quotidienne entre conseillers et enseignants. Par contre, les intentions liées au développement institutionnel en matière d'enseignement ou à la contribution scientifique au champs de la pédagogie de l'enseignement supérieur sont moins exprimées. Les attitudes les plus citées dans l'étude de Daele *et al.* (2016) sont en lien direct avec les intentions affichées : co-construction, écoute active, adaptation et flexibilité, soutien à la réflexivité et amitié critique. A l'opposé, parmi les attitudes les moins souvent choisies par les répondants, on retrouve la fidélité à l'institution et l'attitude de service public. Ces observations rejoignent assez bien aussi la réflexion collective dont Dawson *et al.* (2013) ont rendu compte et correspondent à ce que ces chercheuses ont mentionné comme les caractéristiques des conseillers "junior" (*entry-level faculty developer*).

En conclusion, Daele *et al.* (2016) notent que, même si les conseillers de l'enseignement supérieur francophone ont un profil très diversifié (parcours, études, expérience, etc.), ils se rejoignent fortement autour d'intentions et d'attitudes communes, de même que sur l'identification des enjeux futurs pour le métier. Ceci laisse penser à nouveau que le métier se définit petit à petit de façon consensuelle autour d'un certain nombre de compétences, comme nous l'avons mentionné plus haut, mais aussi autour d'attitudes et d'intentions générales qui sont valorisées au sein de la communauté professionnelle des conseillers. Néanmoins, que ce soit dans l'étude de Rege Colet (2006) ou dans celle de Daele *et al.* (2016), les compétences, attitudes, valeurs ou caractéristiques retenues pour décrire le métier de conseiller se réfèrent en réalité à un profil de conseiller "junior" tel que décrit par Dawson *et al.* (2013). D'autres profils de compétences, d'actions ou d'attitudes pourraient être aussi envisagés, notamment celui de conseiller "senior" (*senior-level faculty developer*)

et celui de directeur de centre de soutien à l'enseignement (*director of faculty development*) qui remplissent des missions différentes, notamment à un niveau institutionnel, et développent ainsi d'autres compétences.

4. Le *Scholarship of Academic Development* (SoAD)

L'approche du SoAD consiste de façon générale à mener une étude à propos de ses pratiques de conseiller pédagogique et d'en publier les résultats (Daele & Ricciardi-Joos, 2016). Les objectifs de cette approche sont multiples pour les conseillers :

- cela permet d'évaluer la portée des actions des conseillers au sein de leur institution ;
- cela permet de développer une analyse et une réflexion systématique sur les pratiques des conseillers et donc de contribuer à leur développement professionnel ;
- cela permet de diffuser les pratiques et les analyses au-delà du cercle des conseillers et donc de valoriser les actions de ceux-ci ;
- en menant des recherches sur le sujet, cela contribue à développer un champs de recherche spécifique et donc à définir l'identité professionnelle et académique des conseillers.

Le SoAD vise à développer chez les conseillers pédagogiques une posture de praticien-chercheur, voire de chercheur-praticien (Donnay & Charlier, 2006), c'est-à-dire une posture qui conduit à analyser ses pratiques de façon systématique, en les décontextualisant, en les comparant à d'autres pratiques, en les décrivant dans un langage standardisé et en partageant et discutant le fruit de ces analyses. Quatre dimensions sont ainsi souvent mises en évidence dans le SoAD (Daele & Ricciardi-Joos, 2016) : *information* (recherche de littérature et contribution à l'état de la recherche dans le domaine du conseil pédagogique), *réflexion* (analyse critique des pratiques et actions), *communication* (diffusion et discussion des résultats) et *conceptualisation* (l'attention porte sur les pratiques mais aussi sur leur efficacité vis-à-vis des enseignants et de l'institution en général).

Sur base de ces principes, les conseillers construisent des outils d'analyse qui contribuent au développement d'une identité professionnelle propre (Bath & Smith, 2004). Par exemple, Cruz (2016) identifie quatre grands domaines de développement d'une "excellence académique" propre aux conseillers pédagogiques : la pratique quotidienne, l'intégration dans la pratique de différentes perspectives issues d'autres domaines, les rôles institutionnels des conseillers dans l'enseignement supérieur et la synthèse de recherches pour alimenter une veille pédagogique et documenter les conseils délivrés. D'autres auteurs vont plus loin (McLean, Cilliers, & Van Wyk, 2008 ; Little, 2014) et insistent sur l'importance de développer des connaissances propres aux conseillers pédagogiques en recourant à des recherches solides, faisant appel à des méthodes rigoureuses et éventuellement réalisées en interdisciplinarité. C'est à cette condition, selon ces auteurs, que les conseillers construiront leur légitimité et leur champs académique de recherche.

5. L'approche par les gestes professionnels

La didactique professionnelle (Pastré, 2011) apporte un regard complémentaire sur les actions menées par les conseillers pédagogiques dans le cadre de leurs missions. Plus généralement, elle s'intéresse à la part cognitive du travail en mettant le focus sur celui qui

l'exerce (Pastré, 2011). Ainsi l'activité du professionnel va être analysée pour identifier ce qu'il a mis en œuvre pour réaliser ses missions. Appliqué à l'analyse de l'activité du conseiller pédagogique, la didactique professionnelle peut apporter des pistes de réflexion intéressante, notamment avec le concept de "situation potentielle de développement" (Mayen, 1999). Il s'agit, dans le contexte professionnel, d'identifier :

- quelles sont les situations potentielles de développement qui vont permettre au conseiller de continuer à se développer lui-même (Pérez-Roux, 2011),
- quelles sont les situations que le conseiller va mettre en place dans son activité pour permettre aux enseignants de continuer à développer leurs compétences pédagogiques (Sylvestre & Munoz, 2014).

Pour identifier ces situations potentielles de développement, ces chercheurs ont réalisé des entretiens d'explicitation. Les conseillers pédagogiques ont dû expliciter comment ils réalisaient leurs différentes tâches, quelles étaient les valeurs sous-jacentes ainsi que leurs représentations sur les différentes activités. Les chercheurs ont ensuite analysé le discours des praticiens pour identifier les points saillants.

Pérez-Roux (2011) a identifié la co-réflexivité comme étant une situation potentielle de développement pour les conseillers pédagogiques et une source pour renforcer leur identité professionnelle. Cette co-réflexivité est mise en pratique à travers des groupes d'intervision ou les différents conseillers échangent sur leurs pratiques et sont amenés à prendre de la distance sur des situations professionnelles qu'ils ont vécues. Ils peuvent ainsi identifier des repères communs (Pérez-Roux, 2011) au sujet de leur pratique.

Dans le cadre de leur recherche, Sylvestre & Munoz (2014) ont analysé les actions de formation et d'accompagnement pédagogique comme nécessitant une co-construction entre le conseiller pédagogique et l'enseignant (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Ils se sont intéressés à discuter des différences et des similitudes entre les conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire et les conseillers pédagogiques du supérieur. Ils ont identifié que les activités sont très proches au niveau des missions de formation, conseil et d'innovation pédagogique mais qu'elles diffèrent grandement au niveau de l'activité concernant le développement de la recherche sur son propre enseignement (Sylvestre & Munoz, 2014 ; Chaliès *et al.*, 2010). Les conseillers du supérieur sont davantage sollicités pour accompagner les enseignants dans des approches de type *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) du fait que les enseignants avec qui ils travaillent sont également des chercheurs.

6. Vers un cadre général présentant les contours du métier de conseiller pédagogique

Chaliès *et al.* (2010) avaient tenté de définir les contours du métier de conseiller sur base d'une revue de littérature et d'entretiens informels avec des conseillers spécialisés en TICE et des conseillers "généralistes". Ils envisagent essentiellement le métier de conseiller selon deux axes principaux :

1. Le soutien à l'innovation pédagogique, ce qui implique un travail d'accompagnement et tout ce que cela implique en termes de relation, de concrétisation ou d'autonomisation ;

2. Le soutien à la professionnalisation des enseignants mis en oeuvre dans trois grands champs d'actions : la formation pédagogique, le conseil et l'accompagnement pédagogique et le développement de l'institution comme organisation apprenante.

Cette définition repose essentiellement sur des champs d'action mais relativement peu sur les compétences nécessaires à leur mise en pratique ou sur les attitudes des conseillers. Notre revue de littérature nous amène à considérer plusieurs autres aspects spécifiques au métier de conseiller. Nous les présentons ci-après. Ces aspects ne sont certainement pas propres uniquement au métier de conseiller mais, pris ensemble comme un tout, ils définissent selon nous assez bien la spécificité du métier. En même temps, ils permettent d'affiner davantage les tensions vécues par les conseillers que nous avons identifiées dans la figure 1 plus haut.

Ainsi, au moins quatre aspects principaux ressortent selon nous de notre revue de littérature. Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur :

1. Développent des compétences "d'ami critique" qui se concrétisent autant par des valeurs que par des attitudes et des actions spécifiques. Le concept d'ami critique est documenté dans la littérature notamment par Handal (1999) et Jorro (2006) et consiste en l'adoption d'une attitude à la fois bienveillante et exigeante dans la relation de conseil ou d'évaluation. Ceci ressort notamment des études sur les conceptions des conseillers (Daele, *et al.*, 2016) et sur l'analyse de leurs actions (Sylvestre & Munoz, 2014).
2. Adoptent une attitude de prise de distance ou d'implication distanciée (Germain-Thiant & Gremillet-Parent, 2002) dans la relation avec les enseignants, ce qui nécessite le développement de compétences en accompagnement individuel, d'équipe ou de projet. Si l'amitié critique implique souvent une relation proche avec la personne accompagnée, l'implication distanciée souligne qu'en même temps, il s'agit de se donner la distance nécessaire pour pouvoir observer, comprendre et analyser les situations que cette personne vit. Nous retrouvons cette idée générale dans les approches par compétences de la définition du métier de conseiller mais aussi dans l'étude des conceptions des conseillers.
3. Pratiquent la réflexivité à propos de leurs actions. Ceci a été mis en évidence dans toutes les approches de recherche que nous avons examinées, en particulier dans le SoAD dont le but est justement que le conseiller pédagogique adopte une posture de praticien chercheur.
4. Jouent un rôle institutionnel pour contribuer à la définition et à la mise en oeuvre d'une politique et d'une stratégie de développement des enseignements (qualité, valorisation, etc.). Cela concerne aussi le rôle de médiateur que peut remplir le conseiller entre l'institution d'une part, avec sa vision de la qualité de l'enseignement, et les enseignants d'autre part. Cet aspect apparaît clairement dans l'approche par compétences (Dawson *et al.*, 2013) mais se positionne davantage en filigrane dans les autres approches. Par ailleurs, si on considère que le SoAD peut contribuer à définir un champs de recherche propre lié à la pédagogie de l'enseignement supérieur, le conseiller pédagogique peut alors être vu aussi de ce point de vue comme ayant un rôle institutionnel.

Nous avons par ailleurs retrouvé ces aspects en analysant le contenu d'un *focus group* que nous avons organisé en février 2017 avec sept conseillers pédagogiques issus de six

institutions d'enseignement supérieur de Suisse romande. Ce *focus group* était organisé à la suite de l'étude par questionnaire menée par Daele *et al.* (2016) dont nous avons rendu compte plus haut. Les sept conseillers étaient volontaires pour participer à une discussion qui mènerait plus loin la réflexion sur les résultats globaux des réponses au questionnaire. La discussion a duré environ deux heures et a été enregistrée. Elle a porté tout d'abord sur l'analyse collective d'expériences significatives (positives et négatives) de conseil pédagogique évoquées par les participants et s'est poursuivie par une discussion sur quelques résultats de l'enquête par questionnaire (compétences, attitudes et enjeux du conseil pédagogique). Nous présentons ici brièvement une synthèse générale de ce *focus group*.

Tout d'abord, l'analyse des expériences significatives positives (en formation, en conseil, etc.) racontées par les conseillers participant au groupe de discussion a révélé plusieurs points communs :

- Les sept participants ont ressenti une impression d'un changement d'attitude chez les enseignants suite à leur action. Ce changement pouvait concerner la pédagogie, le rapport avec le conseiller, les activités de formation pédagogique des enseignants, la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, l'utilité perçue de l'évaluation des enseignements, etc.
- Dans certaines expériences, il était évoqué aussi un changement ou une confortation dans la représentation du conseiller lui-même à propos de son propre rôle. Ceci porte par exemple sur la conception du rôle du conseiller en tant que "soutien" mais pas en tant que "contrôleur", capable de mener aussi des recherches, capable d'accompagner aussi des projets e-learning, capable de réflexivité sur ses formations, etc.
- La cause évoquée de ces changements par les participants consiste le plus souvent en l'attitude du conseiller dans la relation avec les enseignants. De façon générale, ce serait grâce à une attitude positive, à l'écoute active, au fait de se montrer prêt à changer quand un problème est constaté, à une attitude argumentative plutôt qu'explicative, à une attitude qui pousse l'enseignant à se poser des questions sur l'apprentissage des étudiants, etc. que des changements sont constatés dans les conceptions des enseignants ou des conseillers eux-mêmes.

Ces éléments illustrent selon nous trois des aspects du métier évoqués plus haut : l'amitié critique, l'implication distanciée et la réflexivité des conseillers.

Par la suite, la discussion a porté sur les compétences et les attitudes des conseillers ainsi que sur les enjeux actuels des services de conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur. Les résultats de l'enquête de Daele *et al.* (2016) leur ont été présentés et une discussion a suivi. Les éléments discutés vont dans le sens de ce que nous venons d'évoquer. Les compétences, les attitudes et les valeurs liées à l'amitié critique, l'implication distanciée et la réflexivité sont considérées comme très importantes pour les conseillers. La formation à ces compétences reste cependant ponctuelle et informelle entre collègues ou au sein des réseaux de conseillers. Selon les participants au groupe de discussion, on peut se former de différentes manières à ces compétences : lecture d'un article ou d'un ouvrage puis mise en action, recherche de documentation individuellement ou en équipe lors de la préparation d'une formation, en agissant, en discutant avec des collègues expérimentés (compagnonnage), en discutant de sa pratique avec des collègues, en intervision, en échangeant des ressources avec d'autres conseillers, etc. Globalement, puisqu'il n'y a pas

de formation initiale au métier de conseiller, la formation formelle est très peu évoquée. Les participants évoquent plutôt un ensemble de pratiques ou d'actions visant le développement professionnel.

Cependant, les aspects institutionnels du rôle que peuvent jouer les conseillers ont été peu évoqués dans la discussion en *focus group*. Au travers de leurs expériences vécues, les participants ont parfois expliqué en quoi leurs actions peuvent être utiles au niveau de l'institution, comme par exemple l'évaluation de programmes ou la participation à un groupe de travail dans une faculté pour résoudre des questions liées à l'enseignement. Pourtant, ils n'évoquent pas d'action ou d'influence directe qu'ils auraient pu exercer pour contribuer à la définition d'une politique ou d'une stratégie institutionnelle en matière d'enseignement.

Cette brève synthèse nous amène à plusieurs réflexions. Trois des aspects que nous avons identifiés comme étant constitutifs de l'identité des conseillers de l'enseignement supérieur sont spontanément évoqués dans le *focus group*. Cependant, le quatrième aspect, le rôle institutionnel des conseillers, est peu discuté. Il est possible que cela soit lié au fait que parmi les sept conseillers participant au *focus group*, un seul était directeur d'un centre de soutien à l'enseignement dans une université. Comme le soulignent Dawson *et al.* (2013), le rôle institutionnel est surtout pris en charge par ces directeurs et éventuellement par des conseillers *senior*. Les conseillers avec moins d'expérience ou sans rôle hiérarchique spécifique ont tendance à considérer leur mission comme centrée uniquement sur la relation avec les enseignants.

Dans de nombreuses institutions d'enseignement supérieur, il n'y a pas de "centre" de pédagogie à proprement parler, mais éventuellement des conseillers isolés, sans rôle hiérarchique particulier, directement en relation avec la direction institutionnelle. Cependant, à notre sens, les conseillers peuvent tout de même jouer au moins un rôle indirect dans la définition d'une stratégie pédagogique institutionnelle : en soutenant plus particulièrement les "leaders académiques" (McCaffery, 2010), c'est-à-dire les enseignants qui sont les plus influents au sein de l'institution par leurs projets innovants, leurs responsabilités hiérarchiques, leur attitude dans les organes de prise de décision, leur rôle central dans des projets de recherche, etc. Il nous semble que, du point de vue du rôle institutionnel des conseillers, dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur, le conseil pédagogique reste le plus souvent un rôle de l'ombre dont un des objectifs est d'accompagner plus particulièrement les responsables pour influencer sur les politiques et les stratégies en matière d'enseignement.

7. Perspectives : au-delà des communautés de pratique

Notre objectif dans ce texte était de contribuer à définir plus précisément le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans les pays francophones. Nous avons pour cela proposé une revue de littérature qui synthétise les différentes approches de recherche dans ce domaine : l'approche par compétences, les conceptions des conseillers, le SoAD et l'approche par les gestes professionnels. Ceci nous a amenés à définir quatre aspects spécifiques du métier, que nous avons illustrés avec la synthèse d'une discussion en *focus group*.

Arrivés au terme de notre démarche, il nous semble que si le métier continue à se développer dans les institutions, les enjeux de formation des conseillers, de définition de leurs compétences attendues et d'analyse de leur métier vont se faire de plus en plus pressants. Jusqu'à présent, en tout cas dans les pays francophones, le métier s'est défini petit à petit grâce aux communautés de pratique de conseillers. Ces communautés, qui existent sous différentes formes dans différents pays (Daele, Pigeonnat, & Berthiaume, 2016 ; Pichon *et al.*, 2015) constituent des lieux où des conseillers négocient et formalisent progressivement, de façon plus ou moins structurée, leur métier et ses différents aspects (compétences, valeurs, attitudes). Ces communautés de pratique sont importantes et utiles pour assurer la formation continue des conseillers et les aider à développer leur identité professionnelle. Il nous semble cependant que pour diffuser et faire reconnaître davantage les résultats de leurs discussions, elles pourraient structurer plus stratégiquement leur réflexion.

Au vu des résultats de notre synthèse de recherche, nous proposons dès lors les quelques perspectives suivantes, en prenant en compte différents profils de conseillers selon qu'ils ont plus ou moins d'expérience et de responsabilités institutionnelles :

- Documenter et analyser plus précisément les gestes professionnels des conseillers, notamment en lien avec des attitudes comme l'amitié critique, l'implication distanciée et la réflexivité. La didactique professionnelle, mais aussi le SoAD, nous paraissent constituer de bonnes pistes de recherche pour ce faire.
- Continuer à définir les compétences, attitudes et valeurs des conseillers, ainsi que les actions qui en découlent. Dans cette perspective, comprendre et analyser les conceptions et les approches des conseillers nous paraît être une piste à explorer davantage.
- Questionner le rôle institutionnel des conseillers pédagogiques, notamment leurs actions auprès des leaders académiques ou en collaboration avec d'autres acteurs institutionnels pour contribuer à développer les politiques et les stratégies des institutions en matière d'enseignement.

Ces perspectives impliquent probablement d'aller au-delà des réflexions menées au sein des communautés de pratique de conseillers en définissant un agenda de recherche plus ambitieux.

Références

- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, (67), 53-72.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Éd.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles: De Boeck.
- Blondeau, M., Boulvain, M., Postiaux, N. & Lecloux, S. (2012). *Evaluer les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques à l'université à l'aide d'un référentiel*. Communication au 24ème colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., & Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. *Actes du colloque international de l'AIPU « Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur »*, 17-21 mai, Rabat.
- Cruz, L. (2016). The Scholarship of Educational Development: A Taxonomy. *To Improve the Academy*, 35(2), 222-228.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté d'enseignants du primaire* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève, Genève. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>
- Daele, A., Crosse, M., Delalande, P., & Pichon, A. (2016). Un portrait de famille des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur francophone. In *Les valeurs dans l'enseignement supérieur*. 29ème congrès de l'AIPU, Lausanne.
- Daele, A., Pigeonnat, Y., & Berthiaume, D. (2016). Pourquoi et comment collaborer et réseauter avec d'autres conseillers pédagogiques ? In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (p. 301-316). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Daele, A., & Ricciardi Joos, P. (2016). Towards a toolbox for Scholarship of Academic Development (SOAD). In *Ethics, care and quality in the practice of educational development*. ICED Conference, Capetown, ZA.
- Daele, A., Ricciardi Joos, P., Schaub, M., Barras, H., Lambert, M., Rochat, J.-M., & Stainier, N. (2015). Évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur: mise à l'épreuve et adaptation d'outils méthodologiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(2), 361-382.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (Éd.). (2016a). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016b). *Quelles valeurs pour le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Communication au 29ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 6-9 juin 2016, Lausanne.
- Dawson, D., Britnell, J., & Hitchcock, A. (2013). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To improve the academy*, 28, 3-24.
- Dawson, D., Mighty, J., & Britnell, J. (2010). Moving from the periphery to the center of the academy: Faculty developers as leaders of change. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 69-78.
- Debowski, S. (2017). *Developing academics: the essential higher education handbook*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153, 13-18.
- Germain-Thiant, M., & Gremillet-Parent, M. (2002). *La relation à l'autre: l'implication distanciée (ID)*. Lyon: Chronique sociale.

- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79(Fall 1999), 59-70.
- Houle, H. & Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Rapport de recherche, PERFORMA et Cégep de Sainte-Foy.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Kozanitis, A., Demougeot-Lebel, J., & Daele, A. (2016). Le conseil pédagogique individuel. In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (p. 23-40). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Linder, K. E., & Felten, P. (2015). Understanding the work of academic development. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 1-3.
- Little, D. (2014). Reflections on the State of the Scholarship of Educational Development. *To Improve the Academy*, 33(1), 1-13.
- McCaffery, P. (2010). *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. New York: Taylor & Francis.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pérez-Roux, T. (2011). Entre activité de conseil et co-réflexivité instrumentée : quel développement identitaire du professionnel ? In J.-Y. Robin et I. Vinatier (Eds.), *Conseil et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 201-232). Paris : L'Harmattan.
- Pichon, A., Morel, A., Gassié, B., Vandenkoornhuyse, C., & Delalande, P. (2015). L'intelligence collective dans un contexte de développement professionnel continu : ACoPé, l'exemple d'une communauté de pratique. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM 2015*. Paris, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188175>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Éd.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 185-198). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ricciardi Joos, P., Tormey, R., & Daele, A. (2016). Développer son expertise académique de conseiller pédagogique. In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (p. 281-299). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them? *International Journal for Academic Development*, 22(2), 95-105.
- Shay, S. (2012). Educational development as a field: are we there yet? *Higher Education Research & Development*, 31(3), 311-323.
- Sutherland, K. A. (2015). Precarious but connected: the roles and identities of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 20(3), 209-211.
- Sylvestre, E., & Munoz, G. (2014). *Regard de la didactique professionnelle sur un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur*. Communication au 28ème Congrès de l'AIPU, 18-22 mai 2014, Mons, Belgique.
- Wouters, P., Frenay, M., Campos Olave, F., & De Ketele, J.-M. (2015). Dynamique d'engagement et mise en perspective des compétences à la fonction de conseil pédagogique à l'université. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele (Éd.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 99-130). Bruxelles: De Boeck Supérieur.