



AIPU-001-0202378

Diane Raymond
Adjointe à la directrice
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
diane.h.raymond@umontreal.ca
Claire Bélanger
Conseillère pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
claire.belanger@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE
LITTÉRATURE (30 MIN)

Quelle approche pour un centre pédagogique? L'apport des théories en communication organisationnelle

De nombreux centres de soutien à l'enseignement supérieur ont été mis en place au cours de la dernière décennie tant au niveau central que facultaire. La majorité se voit confier un mandat d'amélioration de la qualité de l'enseignement par les directions et y répond par une offre d'activités pédagogiques bien documentée dans les publications pédagogiques. La question posée pourrait se résumer ainsi: Quelle approche un centre pédagogique doit-il privilégier?

Notre réflexion, issue de cette question générale, nous a amenées à faire une analyse de nos pratiques et à conceptualiser nos interventions au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal depuis six ans. Pour soutenir notre analyse, nous avons pris connaissance de la littérature de sources nord-américaine, européenne et australienne sur les modèles et pratiques des centres pédagogiques et de développement professionnel. À ce jour, ces publications ont fourni des éléments conceptuels pertinents sur les axes d'intervention (e.i. De Ketele, 1996; Saroyan et Admunsen, 2004; Wouters et al. 2000) et sur les pôles d'intervention (e.i. Havnes et Stanseker, 2006; Hicks, 1999; Reid, 2002). Néanmoins, celles-ci apportent peu d'éclairage quant aux différences de réponse d'un milieu donné par rapport aux interventions d'un centre. Pour pallier cette absence, nous avons croisé cette littérature avec des éléments de théories en communication organisationnelle (Taylor, 2000; 2006) afin de mieux nous focaliser sur les processus, ce qui en soi est un élément novateur.

Au sein d'une organisation, considérer la dimension «communicationnelle» dans les activités, c'est porter un regard attentif sur la relation que les intervenants établissent avec leurs différents interlocuteurs à tous les niveaux en fonction d'un objectif donné. Ces actions visent à créer une attitude favorable pour un passage à l'action, ou à tout le moins, susciter une ouverture ou une écoute. Pour que cet «échange» se concrétise, il est essentiel de tenir compte des «réalités particulières» des interlocuteurs et de la complexité de leurs activités. Pourquoi? Parce que les recherches ethnographiques sur l'organisation du travail (e.i. Corbin et Strauss, 1993; Sachs, 1995; Suchman, 1995) sont riches d'enseignement à démontrer



combien les promoteurs de nouvelles actions ou d'initiatives ne prennent pas suffisamment en compte la complexité du travail des acteurs au quotidien et les réaménagements nécessaires pour qu'une nouvelle «proposition» s'intègre dans les activités de ces derniers. Nous croyons que ces observations s'appliquent tout autant au travail professoral qu'aux activités menées dans des unités et aux à différentes instances universitaires.

Avec cet apport conceptuel et dans l'esprit d'une démarche abductive (Pierce, 1955), nous avons pensé trouver des avenues d'explication à la réponse positive de notre milieu sur nos propositions pédagogiques et à la croissance de notre présence au sein de notre institution qui compte plus de 4000 enseignants (leur participation à nos activités étant volontaire).

En examinant nos interventions, nous y avons trouvé cette composante «communicationnelle» sous la forme d'un questionnement récurrent par rapport à nos choix d'intervention (activités, formations, autres initiatives) - c'est-à-dire «comment une proposition pédagogique donnée tant par son contenu que par son format est plus susceptible de joindre un groupe en considérant ses contraintes et disponibilités». De là notre option «prudente» de ne pas prendre pour acquis l'intérêt «spontané» de professeurs ou d'une unité pour une activité. Est-il possible de bien connaître le quotidien de tous nos interlocuteurs? Certainement pas. Mais, il nous semble important de mettre de l'avant une variété de propositions qui envoie un signal sur cette attention accordée à la diversité et aux exigences du cadre de travail des professeurs (e.i. l'étape de carrière, leur discipline ainsi que des aspects «matériels» tels l'organisation de leur horaire et le lieu même de leur bureau par rapport au centre). Cela vaut aussi pour les spécificités des unités ou instances avec qui nous transigeons. Cette préoccupation récurrente a eu pour conséquence une croissance dans la quantité et dans la variété de nos activités que ce soit au plan des formules, du contenu, de la durée, incluant plus récemment des démarches plus originales telles des groupes de lecture et un groupe de professeurs associés au centre. La réponse est positive et nous rejoignons tout autant des professeurs débutants et qu'expérimentés: certains vont solliciter un conseil de base, d'autres vont vouloir approfondir un sujet pédagogique et les autres vont jouer le rôle de personnes-ressources dans des formations ou des groupes de travail. En corollaire, notre propre rôle va varier : conseiller, formateur, coordonnateur, animateur - tantôt proactif en faisant connaître de nouvelles tendances tantôt en réponse à des demandes. De plus, des activités sont offertes directement dans les unités à leur demande. En parallèle, certains membres du centre participent à des groupes de travail institutionnels liés à la pédagogie. Chaque activité ou intervention n'est donc pas une fin en soi. L'effet est cumulatif dans la mise en valeur de la pédagogie au sein de notre institution. À la lumière de ces premières observations, nous croyons avoir créé et favorisé un dialogue pédagogique continu. En ce sens, cette approche trouve un écho dans la «communication pédagogique» décrite par Tardif(1992). Néanmoins, cela demeure une tâche exigeante, car rien ne peut être tenu pour acquis. Nous devons demeurer vigilantes.

Cette diversité d'interventions peut paraître étonnante voire ne pas présenter une ligne directrice forte. Pourtant, l'attention accordée aux relations devient une force puisque les «points de contact» avec les professeurs et les unités se situent dans plusieurs lieux, à différents niveaux, un peu à l'image du rhizome (Deleuze et Guattari, 1980).

Quelle approche pour un centre pédagogique? Il n'y a certes pas une réponse singulière. En accord avec Reid (2002), nous croyons qu'un centre doit être présent à de multiples niveaux. Toutefois, nous ne pouvons faire l'économie de l'analyse de nos relations communicationnelles avec nos partenaires. La portée de ces relations n'est perceptible qu'à plus long terme. Par rapport à la littérature sur les pôles d'intervention des centres, cette



proposition vient enrichir la réflexion en se centrant davantage sur les interactions à de multiples niveaux. Dans ce contexte, l'innovation est aussi dans la manière de penser les relations d'un centre pédagogique avec ses partenaires. Ce regard croisé entre la littérature des centres pédagogiques et les théories en communication nous semble prometteur.

Références

- Corbin, J., & Strauss, A. (1993). The articulation work through interaction. *Sociological Quarterly*, 1, 71-83.
- De Ketele, J. M. (1996). Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université: Un métier qui s'apprend*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Editions de Minuit.
- Havnes, A., & Stensaker, B. (2006). Educational development centres: from educational to organisational development? *Quality Assurance in Education*, 14, 7-20.
- Hicks, O. (1999). Intregation of central and departmental development - reflections from Australian Universities. *The Journal for Academic Development*, 4(1), 24-38.
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writing of Peirce*. New York: Dover.
- Reid, A. (2002). Is There an 'Ideal' Approach for Academic Development? Paper presented at the ICED. from www.csd.uwa.edu.au/ICED2002/publication/Anna_Reid.pdf.
- Sachs, P. (1995). Transforming work: Collaboration, Learning, and Design. *Communication of the ACM*, 38(9), 36-44.
- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education : from a course design workshop to a faculty development framework* (1st ed.). Sterling, Va.: Stylus Pub.
- Suchman, L. (1995). Making Work Visible. *Communication of the ACM*, 38(9), 56-65.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Taylor, J. R. (2006). Coorientation: A Conceptual Framework. In F. Cooren, J. R. Taylor & E. Van Every (Eds.), *Communication as organizing. Empirical and Theoretical Explorations in the Dynamic of Text and Conversation* (pp. 141-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2000). *The Emergent Organization: Communication as its Site and Surface*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. d. A. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wouters, P., Parmentier, P., & Lebrun, M. (2000). Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université. Paper presented at the AECSE.