

disparue depuis Gutenberg, LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITAIRE RÉAPPARAÎT

par Marc GAGNON*

D'aucuns nous accuseront de charrier avec ce titre. Peut-être, mais si peu! En effet, si nous faisons l'histoire de la stratégie pédagogique la plus utilisée à l'Université, la leçon magistrale, nous constatons qu'elle possède des origines aussi lointaines que chez les Sophistes grecs. C'était à cette époque la stratégie pédagogique privilégiée pour assurer la transmission de la connaissance. Les futurs maîtres recevaient un entraînement de deux à trois ans aussi bien en rhétorique que dans l'acquisition d'un savoir encyclopédique. Cette méthode pédagogique a prévalu au Moyen-Âge dans les facultés de théologie, de droit et de médecine. La méthode fut utile et commode aussi longtemps que le savoir fut limité et réservé à quelques initiés. Mais il y eut l'imprimerie. Pourtant l'on continua à privilégier l'exposé magistral sans trop s'interroger sur sa pertinence au moment où le savoir devenait plus accessible par l'imprimé. Enfin, l'avènement des mass-média ainsi que la démocratisation de l'accès à l'Université ont provoqué une remise en question de la pédagogie universitaire.

Nous nous proposons d'examiner dans les quelques pages qui suivent les initiatives amorcées pour améliorer la formation pédagogique des universitaires.

Dans une première partie, nous déterminerons ce qui est perçu comme souhaitable. Puis, dans une deuxième partie, nous ferons un rapide tour d'horizon sur ce qui a cours dans le monde pour terminer, dans une troisième partie, avec ce qui se fait au Québec.

CE QUI EST SOUHAITABLE

Il est très facile de se laisser aller à des projets utopiques en ce domaine, d'autant plus que la quasi-unanimité sur l'urgence des correctifs à apporter peut faire oublier les nombreuses contraintes, propres au milieu universitaire, auxquelles se heurterait une action intempestive.

La première et non la moindre de ces contraintes est cette habitude, historiquement bien établie, de laisser toute l'initiative de sa formation pédagogique à l'universitaire. Ce mode de formation était sans doute

* L'auteur est directeur du Service pédagogique à l'Université de Montréal.

adéquat lorsqu'il ne s'agissait pour le nouveau professeur que de reproduire les comportements pédagogiques observés au cours de sa carrière d'étudiant. La clientèle étudiante étant restreinte, les connaissances se développant plutôt lentement, et l'autonomie (pour ne pas dire l'isolement) du monde universitaire étaient alors autant de caractéristiques favorisant une stratégie pédagogique qui avait pu être satisfaisante à une époque donnée.

Comme en bien des domaines, l'Université ne pouvait échapper aux secousses provoquées par une mutation. C'est la double explosion des connaissances et des clientèles étudiantes, cette dernière entraînant par le biais des besoins financiers une ingérence des contribuables dans les affaires universitaires, qui impose un réexamen des stratégies pédagogiques utilisées à l'Université ainsi que des modalités nouvelles de formation pédagogique de l'enseignant universitaire.

Des recommandations intéressantes ont été proposées par des individus ou des groupes de praticiens de l'enseignement universitaire. Si, de prime abord, il semble raisonnable de croire que ceux-ci sont les plus aptes à cerner les problèmes qui les concernent, et à en examiner les solutions possibles, il n'en demeure pas moins que leurs conclusions ont souvent été contestées globalement. Nous n'en voulons pour exemple que le rapport de la fondation Carnegie que l'on accuse de véhiculer une préoccupation capitaliste, c'est-à-dire la rentabilité des investissements. Même si les objectifs d'une économie libérale semblent orienter le but poursuivi par la *Carnegie Commission on Higher Education*, les moyens d'améliorer la pédagogie universitaire qu'elle nous propose méritent un examen sérieux. Voici, en bref, les principales recommandations que propose Eble, son rapporteur (1).*

La recommandation de base est qu'une instance permanente au niveau institutionnel, chargée de promouvoir la pédagogie universitaire et l'efficacité du corps professoral, soit le signe tangible de l'intérêt de l'Université pour la tâche d'enseignement qui lui incombe. Il faut donc:

1) l'assurance d'un appui financier. Ceci pourrait se faire en consacrant un certain pourcentage du budget de fonctionnement de l'Université à un fonds destiné au perfectionnement des professeurs et à l'attribution de sommes précises à leur formation comme enseignant;

2) l'instauration d'un système. Il n'est pas nécessaire que toutes les activités susceptibles de concourir au perfectionnement du maître fassent l'objet d'un encadrement rigide mais il est essentiel de prévoir la mise en place de projets bien précis de formation caractérisés par la régularité et la permanence;

3) la responsabilité première à un haut niveau administratif. Idéalement le perfectionnement des professeurs devrait faire l'objet d'un projet spécial du recteur. Toutefois la responsabilité première pourrait également incomber au Vice-rectorat aux affaires académiques, les initiatives principales étant laissées à un subalterne;

4) un programme qui comporterait:

- un intérêt particulier pour les professeurs débutants en leur offrant un programme pour l'acquisition d'aptitudes spécifiques à l'enseignement;
- une aide financière et des congés destinés aux jeunes professeurs, aux professeurs au milieu de la carrière et enfin aux professeurs âgés. Si ces avantages devaient être attribués sous forme de concours, la compétition ne devrait être qu'intra groupes et non inter groupes afin de répondre aux besoins spécifiques à chaque groupe;
- des subventions aux départements proposant des projets susceptibles d'améliorer l'enseignement et assurant du même coup une plus grande compétence du personnel enseignant;
- un encouragement à la constitution d'un personnel enseignant sans attache départementale ainsi que la collaboration d'organismes extérieurs à l'Université pour partager avec cette dernière sa responsabilité dans l'apprentissage de l'étudiant;

5) un programme de perfectionnement utilisant la *feedback* fourni par un système intégré d'évaluation de l'enseignement du professeur et de l'apprentissage de l'étudiant;

6) un examen sérieux de la pertinence des modes de rétribution ou de récompense actuels en fonction d'une politique institutionnelle favorisant l'enseignement;

7) toute l'information et l'aide donnant accès à des activités pouvant contribuer au perfectionnement pédagogique du maître.

Le remède, pour ne pas dire la panacée, que propose la Commission Carnegie est typiquement américain. A tout problème, il y a un prix, pour le résoudre. Qu'on se rappelle l'avance scientifique et technologique prise par les Russes le 5 octobre 1957 avec Spoutnik. Évène-

* Les chiffres entre parenthèses renvoient à la bibliographie qu'on trouve à la fin de l'article.

ment qui valut une pluie bienfaisante de dollars pour le monde américain de l'enseignement. Réussira-t-on à provoquer pour la présente décennie le même phénomène? Il ne semble pas et, nous croyons qu'il est heureux qu'il en soit ainsi. Bien qu'une réforme de la pédagogie universitaire puisse impliquer des apports financiers importants, nous croyons que l'objectif premier doit être d'amener les professeurs à réexaminer comment ils s'acquittent de leur tâche d'enseignement. Ceci est une activité peu spectaculaire, exigeant beaucoup de temps, donc très lente, et qui ne saurait provoquer un dégagement subit des deniers publics.

Il est intéressant d'examiner une tout autre approche pour la résolution du problème de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Le *Oregon State Board of Higher Education* propose (2) de favoriser l'existence d'une préoccupation (ethos) au niveau institutionnel, d'être perçue comme totalement distincte des autres universités par l'attention spéciale prodiguée à l'enseignement. Voici quelques critères suggérés pour détecter la présence d'une telle préoccupation:

- Quelle preuve tangible avons-nous que le recteur souhaite que l'institution qu'il dirige soit reconnue pour la qualité de son enseignement? Quelle preuve avons-nous que le recteur exige d'obtenir d'une façon systématique des renseignements sur la situation de l'enseignement ainsi que sur les efforts consentis pour le progrès continu de la pédagogie universitaire?
- Quelle preuve avons-nous que les doyens ou les directeurs de départements tentent par tous les moyens de favoriser un intérêt soutenu pour la pédagogie universitaire?
- Y a-t-il, au niveau institutionnel, une instance ayant pour responsabilité particulière d'assurer l'amélioration de l'enseignement?
- Quelles sont les mesures particulières retenues afin d'encourager individuellement les professeurs à améliorer leur enseignement? Fonds, équipement, temps, etc?
- Dans les promotions, les salaires, tient-on compte d'une façon systématique de l'habileté à enseigner?

Pour les rapporteurs de l'Oregon, il semble que ce soit moins un problème financier qui soit à l'origine de la médiocrité de la pédagogie universitaire qu'une absence d'intérêt à un enseignement de qualité. Toutefois, il semble qu'avec la Commission Carnegie, les

rapporteurs souhaitent un programme précis et structuré pour l'amélioration de la pédagogie universitaire. Deux stratégies peuvent être utilisées pour atteindre cette fin. Il faut d'abord prévoir une activité pour la formation pédagogique des professeurs en exercice puis s'assurer d'une formation initiale pour ceux qui se destinent à l'enseignement universitaire.

Le problème le plus urgent et, peut-être, le plus difficile à résoudre, est celui d'informer les professeurs en exercice des plus récents développements de la pédagogie. Ceci ne peut se faire que sur une base de volontariat, l'unanimité semblant s'être faite autour de la formule de l'atelier pédagogique. Centra (3), dans une revue des thèmes d'ateliers généralement offerts, en retient quatre qui paraissent faire l'objet d'un certain consensus:

Améliorer l'utilisation des questions dans l'enseignement. Voilà un instrument pédagogique qui n'est assurément pas nouveau. Socrate l'utilisait et il est fort probable que la majorité des maîtres, dès qu'ils abandonnent l'exposé formel, l'utilisent. Toutefois, la recherche démontre que les enseignants tendent plutôt, en utilisant les questions, à mettre l'accent sur les faits plus qu'à provoquer un jugement critique. Souvent les questions ne sont pas pertinentes ou encore elles ne s'adressent qu'à une minorité d'étudiants. Pour faire acquérir cette aptitude à l'enseignement, plusieurs institutions utilisent le cadre du micro-enseignement.

Améliorer la qualité des instruments d'évaluation préparés par le professeur. Un effort important doit être consenti dans le domaine des examens et tests. C'est une activité qui est habituellement fort contestée pour la bonne raison qu'elle n'est souvent orientée qu'à satisfaire un besoin administratif, la notation. Il est urgent d'aider les enseignants universitaires à préparer des examens ou tests qui fourniront davantage de renseignements. Un test bien construit peut faciliter le dépistage des faiblesses de l'apprentissage aussi bien que les lacunes de l'enseignement.

Préparer des objectifs pédagogiques. Il est bien évident que les professeurs ont toujours poursuivi des objectifs pédagogiques. Mais le plus souvent, ceux-ci étant surtout implicites, l'apprentissage des étudiants en est ralenti par l'imprécision des objectifs à atteindre. Des ateliers illustrant les techniques d'élaboration d'objectifs assureront un renouveau pédagogique par des effets secondaires sur le choix des stratégies ou méthodes pédagogiques ainsi que sur les modes d'évaluation.

Améliorer l'interaction professeur/étudiant. C'est peut-être le domaine où la recherche pédagogique est la plus concluante. Les professeurs les plus disponibles et qui échangent davantage avec les étudiants semblent plus efficaces (cf. (4), (5), (6)). Des ateliers portant sur une meilleure connaissance de l'étudiant ou encore sur des modalités d'acquisition d'attitudes positives à l'égard de l'individu en situation d'apprentissage favoriseront sûrement la «transaction» maître/étudiant.

L'atelier pédagogique et la consultation individuelle sont les modalités perçues comme les plus aptes à assurer la formation pédagogique des universitaires activement engagés dans une tâche d'enseignement. On admettra aisément que ceci ne pourra assurer qu'une formation pédagogique fragmentaire, parcelaire et éminemment pragmatique. Ce programme de formation du professeur d'université est essentiellement palliatif. De pair avec une action de ce type, il serait souhaitable qu'une activité beaucoup plus soutenue soit entreprise au niveau de la formation initiale du professeur. Une étude de Nowlis, Clark et Rock (7) propose, sachant que la majorité des candidats du 3^e cycle des études universitaires se destinent à l'enseignement, un programme intégré et progressif d'enseignement et de formation pédagogique théorique. Voici cinq recommandations de cette étude:

1. L'occasion devrait être fournie à l'étudiant inscrit au doctorat de faire un enseignement au niveau du premier cycle avec statut d'apprenti;
2. Cette occasion, offerte à tous les candidats pour un semestre, permettrait de choisir, à partir de critères précis, ceux qui démontrent déjà une potentialité et des chances de succès. A ceux-ci une tâche d'assistant d'enseignement pourrait être confiée;
3. Ces assistants de recherches seraient entraînés dans l'utilisation de la grande variété des méthodes pédagogiques modernes;
4. L'étudiant-maître apprendra à mieux connaître la nature et les problèmes de l'enseignement universitaire en passant progressivement du statut d'apprenti à celui d'assistant pour, après l'obtention du doctorat, devenir professeur de plein droit;
5. Une évaluation rigoureuse de la performance de l'assistant d'enseignement devra être faite et utilisée pour l'aider à améliorer progressivement sa compétence.

La mise en place de ces deux types d'activité, formation en cours d'exercice et formation initiale pour les futurs enseignants universitaires, apparaît aux différents organismes qui se sont penchés sur les problèmes de la pédagogie universitaire, comme étant une stratégie adéquate dont l'implantation immédiate serait souhaitable. Nous examinerons maintenant comment se compare ce souhait à la réalité universitaire dans le monde.

La situation dans le monde

Cet intérêt très récent pour la pédagogie universitaire n'est pas partagé par tous les pays. D'une façon générale, les pays de culture latine comme la Belgique, la Suisse, la France, le Portugal, l'Espagne et l'Italie ne semblent pas avoir mis en place des organismes ayant pour mission précise l'amélioration de la formation pédagogique des professeurs d'université (8). Ce sont les pays anglo-saxons, l'Australie, la Grande-Bretagne, les États-Unis et quelques pays européens, la Hollande, le Danemark, la Suède, la Pologne et l'Union soviétique qui offrent des modèles, plus ou moins élaborés, de services ayant pour tâche principale d'aider ou d'encourager les universitaires à élargir leurs connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation.

Pour des raisons qui tiennent sans doute à l'exiguïté de son territoire, la Hollande est le seul pays où un effort global est entrepris afin de fournir une aide pédagogique aux universitaires. En effet, dans ce pays qui compte 13 institutions d'enseignement de niveau universitaire, on retrouve un Service pédagogique dans chacune. Les activités principales de ces unités pédagogiques sont la recherche et la consultation individuelle. On y retrouve peu ou pas d'intérêt pour la formation formelle du professeur, soit par l'organisation d'ateliers et de séminaires ou soit encore par une activité soutenue de cours portant sur les sciences de l'éducation. L'Université de Hambourg en Allemagne fédérale a fait œuvre de pionnière en créant en 1970 un centre de recherche interdisciplinaire sur les méthodes d'enseignement à l'Université. De plus, une expérience quinquennale vient d'être lancée exigeant que tous les «assistants» d'enseignement (étudiants du 3^e cycle), reçoivent une formation pédagogique. Comme ces «assistants» deviendront éventuellement les professeurs de l'Université, on perçoit dans ce projet pilote une tentative de fournir une formation pédagogique initiale à de futurs professeurs d'université.

Au Danemark, l'Université de Copenhague offre, sur une base volontaire, un cours s'étendant tout au long d'une année et comportant chaque semaine plusieurs heures de travail. Après une introduction générale à la pédagogie, commune à tout le groupe, chaque professeur organise un programme d'étude qui lui est propre. En Suède où les universités sont regroupées sous une administration unique, une direction générale responsable auprès du chancelier assure la recherche, le développement et la formation pédagogique. C'est en 1971, que le secteur responsable de la formation des universitaires en exercice, annonçait un projet quinquennal où tout le personnel enseignant des universités suédoises aurait à suivre un cours de base de deux semaines en pédagogie. A ceci devait s'ajouter un cours supplémentaire de six semaines pour au moins un professeur, de rang académique supérieur, provenant de chacun des départements. Enfin les directeurs des études de chacun des départements devaient en plus du cours de base participer à un cours supplémentaire de six semaines (9). C'est une décision qui ne peut que nous surprendre, habitués que nous sommes à des approches beaucoup moins directives dans ce domaine. Nous ignorons pour le moment les succès obtenus par cette décision.

L'Union soviétique va beaucoup plus loin que la Suède en exigeant que tous les professeurs d'université consacrent de quatre à cinq mois tous les cinq ans pour la mise à jour de leur pédagogie. Cette exigence s'accorde d'ailleurs très bien avec l'obligation qui est faite à chaque professeur de solliciter son réengagement tous les cinq ans. Pour faciliter le recyclage des professeurs, on a créé sur tout le territoire des instituts. Chaque institut est spécialisé dans la didactique d'une discipline et le concours de spécialistes des sciences de l'éducation est assuré (10), (11).

Les pays de tradition anglo-saxonne manifestèrent un premier intérêt pour la formation des professeurs d'université à peu près à la même époque. L'Australie et les États-Unis en 1962, la Grande-Bretagne deux ans plus tard. La plupart des universités d'Australie offrent déjà, depuis une décennie, des cours intensifs en pédagogie aux futurs enseignants universitaires.

Ces programmes de formation pédagogique peuvent prendre la forme d'un mineur (*University of Western Australia, University of New England*) ou encore celle d'un programme plus court mais intensif comme aux universités de Queensland et de Sydney. Cependant, c'est à l'Université de Melbourne que l'on retrouve un Service pédagogique destiné à assurer une assistance pédagogique aux maîtres en cours d'exercice. Le Service possède, comme nous le verrons, une caracté-

ristique qui est propre aux services pédagogiques naissants des États-Unis et du Québec: ses services ne sont offerts que sur demande expresse des membres du corps professoral.

En Grande-Bretagne la *Society for Research into Higher Education* dans un récent rapport (12), notait que la plupart des universités offraient sur une base volontaire une initiation à la pédagogie d'une durée d'une semaine. Cette initiation pédagogique étant proposée aux seuls *lecturers* débutant à l'Université. L'Université de Glasgow impose cette session à ses nouveaux professeurs.

L'effort le plus soutenu dans le domaine de la formation pédagogique des universitaires se fait à l'Université de London où un institut est responsable de la recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire, ainsi que de la consultation pédagogique individuelle auprès des professeurs. Comme à Melbourne, ce service consultatif attend que l'on fasse appel à ses expertises.

C'est au *Hatfield Polytechnic* que l'on rencontre la plus grande exigence pour une formation pédagogique. En effet tous les nouveaux professeurs de cette institution doivent obligatoirement consacrer 36 demi-journées, s'échelonnant sur une année scolaire à un programme d'étude très précis comprenant six «modules»: la situation enseignement/apprentissage en fonction d'objectifs pédagogiques, la technologie de l'éducation, l'évaluation, l'andragogie et la pédagogie universitaire, la prospective en pédagogie.

Nous connaissons mieux l'activité pédagogique universitaire aux États-Unis. Le danger est toutefois très grand de croire, encore une fois, que nos voisins dominant dans ce domaine. Ce qui n'est pas. On connaît bien le leadership pris par *Michigan State University*. Cependant, il faut se rappeler que même en inventoriant une vingtaine d'institutions ayant des préoccupations de cet ordre, cela ne signifie pas que le mouvement soit généralisé. En effet, l'effort consenti en Hollande, 13 institutions sur 13 ayant un organisme responsable de la pédagogie, représente une tentative beaucoup plus globale que celle qui a été tentée aux États-Unis. Ce qui est beaucoup plus significatif et peut orienter davantage notre action ce sont les rapports déposés par quelques organismes américains chargés d'analyser les moyens de bonifier l'enseignement supérieur. Peut-on relier l'intérêt naissant pour la pédagogie universitaire au Québec à ces sources américaines? C'est ce que nous allons examiner maintenant.

La situation au Québec

Il n'est pas facile de déterminer l'origine d'un certain intérêt pour la pédagogie universitaire au Québec. On ne trouve aucun document public (i.e. rapport d'enquête), qui aurait explicitement proposé la création de Services pédagogiques universitaires. La commission Parent s'étend longuement sur les modalités de formation des maîtres dans le domaine de la psychopédagogie mais ses recommandations ne dépassent pas le seuil de l'Université. Sauf, peut-être, quelques vœux très vagues, les recommandations 137 et 138, où elle propose une stratégie: alternance de l'exposé magistral et des travaux de groupes, et un souhait: préparation de futurs professeurs d'université par le développement des études avancées. Le rapport annuel 1969/1970 du Conseil supérieur de l'éducation fait une place importante à l'activité éducative à l'Université. Mais on ne peut lui attribuer d'avoir été la cause de la création de Services pédagogiques universitaires. Depuis août 1969, l'Université McGill avait déjà un Service pédagogique et l'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal avait déjà recommandé le 7 février 1969 la création d'un tel service. Il semble donc que ce mouvement en faveur de la création d'organismes responsables du perfectionnement des enseignants universitaires soit d'origines extrêmement diverses.

L'Université McGill fut la première à créer un organisme, le *Center for Learning and Development*, responsable au niveau institutionnel du perfectionnement en pédagogie. Le Centre est affilié au département de psychologie, mais possède une administration et un budget distincts. Le Centre est sous la responsabilité immédiate du vice-recteur aux affaires académiques.

Les objectifs poursuivis sont de trois ordres: la diffusion de l'information, l'aide à l'expérimentation pédagogique et la recherche. Pour atteindre ces différents objectifs, quelques activités sont privilégiées. La consultation pédagogique individuelle qui s'accommodent bien d'un mandat non normatif permet le perfectionnement des professeurs. Consultent ceux qui le veulent bien. La diffusion de l'information pédagogique est assurée par l'imprimé: *Newsletter*, *Bulletin*, par la constitution d'un centre de documentation et enfin par la présentation de colloques et d'ateliers.

Le Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval est issu du Groupe d'animation en pédagogie universitaire. Le Service est rattaché au vice-recteur responsable de l'enseignement et de la recherche et

se distingue des autres services universitaires québécois par la présence d'un bureau de direction, constitué de 10 professeurs et de 4 étudiants, et d'un comité exécutif. Le mandat du Service est similaire à celui du Centre de McGill. Il doit favoriser le progrès de la pédagogie à l'Université en assurant la diffusion de l'information, en encourageant et en assistant les professeurs qui tentent des innovations pédagogiques. Le mandat n'étant pas normatif, les échanges des professeurs avec le Service se font surtout au moyen de la consultation pédagogique individuelle. Une étude intéressante a déjà été publiée sur la conception qu'ont les professeurs de la pédagogie universitaire. Le Service assure également le perfectionnement pédagogique de l'universitaire en lui proposant des ateliers ou colloques portant sur des problèmes pédagogiques. Enfin, il semble que la stratégie principale du Service de pédagogie universitaire soit l'animation pédagogique.

L'Université du Québec à Montréal a créé en juillet 1972 le Centre d'Application des Média Technologiques à l'Enseignement et à la Recherche (C.A.M.T.E.R.), organisme qui poursuit un objectif s'apparentant à celui des Services pédagogiques. Il semble toutefois que cet organisme ait un mandat beaucoup plus limité. En effet, le CAMTER se définit comme un centre de ressources pour l'animation, la production et la réalisation de projets pédagogiques impliquant les média technologiques. Son action se limite à l'utilisation des média, mais va beaucoup plus loin que les Services pédagogiques universitaires, en ce qu'il doit assurer la production et l'implantation de cours utilisant la technologie éducative. Le CAMTER est rattaché au vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.

L'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal recommandait dès février 1969 la création d'un Service pédagogique. Le 9 mai 1972 le Comité exécutif en décidait la mise en place et le Service naissait le 3 janvier 1973. Le Service pédagogique a un caractère consultatif et un rôle d'animation. Le mandat comporte explicitement la responsabilité du perfectionnement du professeur: «mettre, à la disposition des professeurs, les moyens de se familiariser à divers processus éducatifs modernes». Après des consultations avec les doyens et les directeurs de département, le directeur du Service a élaboré une stratégie à court terme pour atteindre cet objectif. Trois besoins prioritaires ont été identifiés: information, stratégie et évaluation pédagogiques. Trois secteurs ou responsabilités ont été créés au sein du Service pour répondre à chacun des besoins. Le responsable de l'information pédagogique s'acquitte de sa tâche en créant un centre de documentation, en

publiant un bulletin interne ainsi qu'en assurant des activités de groupes: ateliers, séminaires et colloques. Les responsables des secteurs de la stratégie pédagogique et de l'évaluation pédagogique consacrent essentiellement leurs énergies à la consultation pédagogique individuelle et à l'animation d'ateliers de caractère informatif. En effet, pour cette première année d'activité, l'accent est davantage mis sur l'information qui débouchera l'an prochain sur des projets (déjà en cours d'élaboration avec certains départements), de perfectionnement pédagogique plus intensif. Par exemple, une suite de 15 demi-journées hebdomadaires offrant une initiation à la pédagogie moderne.

Le Service pédagogique de l'Université de Montréal, comme les autres Services pédagogiques québécois, est rattaché au vice-rectorat aux affaires académiques.

Quelques universités québécoises n'ont pas encore de service pédagogique. Toutefois, nous devons reconnaître que l'intérêt est très grand dans ces milieux pour de tels organismes. En effet, les Services pédagogiques existants ont pris l'initiative de se réunir périodiquement, d'une façon informelle, pour mettre en commun leurs expériences. Une invitation d'assister à ces réunions a été faite à toutes les autres universités qui y participent comme observateurs. Les constituantes de l'U. du Q. à Trois-Rivières, Chicoutimi, Rimouski, l'université Sir George Williams, les universités de Moncton, Sherbrooke et Ottawa se joignent ainsi à l'UQAM, Laval, McGill et Montréal pour examiner les modalités les plus susceptibles d'assurer le perfectionnement de l'enseignant universitaire.

Il semble bien que la période du laisser-faire et de l'indifférence pour la pédagogie universitaire soit en voie de disparaître. Il ne faut pas avoir la naïveté de croire que les changements seront rapides. Trop d'intérêts ou encore de contraintes administratives persistent pour que nous puissions assister à une mutation dans les modes de transmission de la connaissance à l'Université. Il est assez paradoxal de constater que l'Université, habituellement considérée comme facteur de progrès dans la société, en soit encore à l'ère pré-Gutenberg dans le domaine de la communication du savoir. Déjà des signes inquiétants pour sa survie, selon le modèle séculaire sinon millénaire qu'elle véhicule, sont apparus. La désaffection des adolescents, clientèle habituelle de l'Université, une certaine «grogne» de la population en général à son égard et enfin l'apparition d'organismes de toutes sortes lui faisant une rude concurrence dans la transmission des connaissances.

Le rapide examen que nous venons de faire nous permet de conserver quelques espoirs. Dans une première partie nous avons pu examiner quelles stratégies souhaiteraient voir mises en œuvre ceux qui se sont penchés avec soin sur les problèmes confrontant l'Université. Puis, dans une seconde partie, nous avons constaté que le perfectionnement pédagogique des enseignants universitaires est une préoccupation qui, quoique récente, est partagée par de nombreux pays dans le monde, indépendamment de leur régime politique particulier. Nous avons pu voir également qu'une approche assez directive vis-à-vis de ce problème de la formation pédagogique des universitaires était partagée par de nombreux pays. Enfin, au Québec, une action, encore modeste, mais nettement homogène d'une université à l'autre, nous permet d'entrevoir une certaine bonification de l'action éducative à l'Université.▼

BIBLIOGRAPHIE

- (1) Eble, Kenneth. *Career Development of the Effective College Teacher*. Washington, D.C.: American Association of University Professors, November 1971.
- (2) Johnson, Elisabeth H., J.W. Forestal, Jr., and George H. Layman. "A Plan for the Improvement of Teaching in State System Institutions, 1969-1971. Progress Report I." Prepared for the Oregon State Board of Higher Education, Committee on Academic Affairs, May 21, 1968.
- (3) Centra John A., *Strategies for Improving College Teaching*, Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1972, p. 33.
- (4) Feldman, K.A. and T.M. Newcomb. *The Impact of Colleges Upon their Students*, San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- (5) Centra and D. Rock. «College Environments and Student Academic Achievement». *American Educational Research Journal* 8, no. 4 (November 1971).
- (6) Wood, L. and R. Wilson. "Teachers with Impact". Berkeley University of California. *The Research Reporter* 7, no. 2, 1969.
- (7) Nowlis, V., K.E. Clark, and M. Rock. *The Graduate Student as Teacher*, Washington, D.C.: American Council on Education, 1968.
- (8) Sheffield, Edward F. «Approaches (Mostly Elsewhere) to the Improvement of Teaching in Higher Education». *Improving College and University Teaching*. Winter 1973 Corvallis, Oregon 97330.

- (9) Sweden, Office of the Chancellor of the Swedish Universities, Department of Educational Research and Development. "Pedagogical Training of University Teachers", *Research and Development in Post-Secondary Education*, 1971: 11 (October 1971).
- (10) Burn, Barbara B., *Higher Education in Nine Countries: A general report prepared for the Carnegie Commission on Higher Education* (New York: McGraw-Hill, 1971), Chapter 10, "Higher Education in the Soviet Union,"., p. 300.
- (11) Ekgolm Igor, "Higher Education in the Soviet Union", in Holmes, Brian, Scanlon, David G. and Niblett, W.R., Eds., *Higher Education in a Changing World: The World Year Book of Education 1971/72* (London: Evans Brothers, 1971) p. 294.
- (12) Greenway, Harriet, *Training of University Teachers. A survey of its provision in universities in the United Kingdom*. London: Society for Research into Higher Education, 1971.