

- **page 2** : Enseigner dans le supérieur : un métier qui évolue
- **page 5** : Les modèles de développement pédagogique
- **page 8** : Quels dispositifs pour les néo-universitaires ?
- **page 12** : « Formation continue » : de la théorie aux bonnes pratiques
- **page 14** : Les centres de développement pédagogique : une maturité à atteindre
- **page 17** : Pour une approche systémique du changement
- **page 19** : Bibliographie

SAVOIR ENSEIGNER DANS LE SUPÉRIEUR : UN ENJEU D'EXCELLENCE PÉDAGOGIQUE

Enseigner dans le supérieur est différent d'enseigner dans le secondaire. D'une part, il n'existe le plus souvent aucune obligation de formation pédagogique pour entrer dans la carrière et d'autre part c'est l'allégeance à la discipline qui est au cœur de l'identité professionnelle : les « enseignants-chercheurs » sont physiciens avant d'être enseignants de physique. Tout se passe comme s'il suffisait d'être un bon chercheur expert en son domaine pour être un bon enseignant (Rege Colet & Berthiaume, 2009). C'est la formation informelle qui prédomine dans les pratiques de développement professionnel : c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner (Knight et al., 2006).

Pour autant, certaines initiatives visant l'excellence pédagogique viennent remettre en question cet ordre établi, en promouvant le « **développement pédagogique** ». Il s'agit alors de proposer des formations et/ou d'accompagner les enseignants du supérieur dans leur activité d'enseignement (préparation et animation de cours, conception de programme, organisation pédagogique, évaluation, etc.).

Dans les deux cas, on observe une convergence vers la professionnalisation, suscitée par les institutions plutôt que sollicitée par les enseignants eux mêmes, portée le plus souvent par des centres spécialisés au sein des établissements. Pourtant, ces initiatives



Par Laure Endrizzi

Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses

restent souvent locales, militantes, très disparates selon les établissements, voire les départements, donc peu visibles, rendant difficile la structuration de la pédagogie universitaire (Romainville & Rege Colet, 2006). L'ouvrage de Romainville et Donnay, *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend* (1996), n'a ainsi jamais été autant d'actualité.

Dans ce dossier, nous dégageons les principales réflexions conduites en Europe et en Amérique du Nord sur cette question du développement pédagogique, à partir de la littérature scientifique récente. Après une partie introductive sur les évolutions du métier d'enseignant-chercheur, nous présentons les principaux modèles de développement pédagogique, puis examinons les dispositifs existants pour les enseignants néo-universitaires et les bonnes pratiques en matière de formation continue. Enfin, nous nous intéressons aux centres de développement pédagogique et aux approches du changement susceptibles d'être convoquées.

ENSEIGNER DANS LE SUPÉRIEUR : UN MÉTIER QUI ÉVOLUE

UNE EXIGENCE DE QUALITÉ POUR L'ENSEIGNEMENT AUSSI

L'enseignement supérieur connaît partout des changements sans précédent depuis 30 ans, comme le montrent différents travaux de l'Unesco ([réseau GUNI](#)) et de l'OCDE ([programme IMHE](#)). L'image de l'université uniquement préoccupée par la production de connaissances a évolué, et **la primauté de la recherche sur l'enseignement devient plus ouvertement un objet de débat.**

Ces changements s'inscrivent dans un mouvement de rénovation pédagogique, soutenu en Europe par le Processus de Bologne, motivé à la fois par la massification de l'enseignement supérieur et par une demande sociale plus explicite, encourageant les établissements à mieux assurer les acquis correspondant aux besoins de la société (Romainville & Rege Colet, [2006](#)).

Au niveau méso, l'arrivée massive des TIC dans le paysage de l'enseignement supérieur a contribué à la promotion des modèles pédagogiques centrés sur les étudiants (Langevin et al., [2007](#)). Au niveau micro, les tensions propres au métier d'enseignant-chercheur actualisent le débat entre recherche et enseignement (Musselin, [2008](#)).

Les questions relatives à la qualité de l'enseignement ont émergé en Europe au début des années 1990, avec notamment aux Pays-Bas la création du réseau international [INQAAHE](#). La publication du rapport Dearing (Royaume Uni, 1997) a constitué une nouvelle étape : pour la première fois, un rapport officiel remettait explicitement en cause l'adéquation communément opérée entre excellence de la recherche et

excellence de l'enseignement (Fanghanel & Trowler, [2007](#)).

La perception d'une congruence forte entre enseignement et apprentissage, portée par quelques auteurs anglo-saxons (Säljö, Entwistle, Ramsden, Prosser, Trigwell) et développée en Europe francophone par des auteurs comme Rege Colet et Romainville, a favorisé l'émergence de centres de ressources pédagogiques et encouragé des travaux sur la formation pédagogique et le développement professionnel des enseignants (de Ketele, [2010](#)).

Plus récemment, au milieu des années 2000, l'[ENQA](#) s'est emparée de cette question de l'excellence de l'enseignement en définissant des lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ENQA, [2005](#)).

Une récente enquête de l'OCDE (Hénard, [2010](#)) met au jour nombre d'initiatives en faveur de la qualité de l'enseignement dans les pays membres, tout en soulignant leur caractère empirique, voire expérimental. La consolidation de ces initiatives repose selon l'auteur sur différents leviers, dont le soutien aux initiatives prises par le corps enseignant. ●

Ces nouvelles orientations représentent un défi important pour les établissements. Comment définir la qualité ? Qu'est-ce qu'un bon cours ? À quoi reconnaît-on un bon enseignant ? Il ne peut s'agir que d'évaluer les produits, il convient aussi de s'intéresser aux processus : à la qualité des enseignements proprement dite, s'ajoutent des questions relatives à la qualité des enseignants, incluant critères de sélection et de promotion, formation pédagogique initiale et continue, profils d'innovateurs pédagogiques (Parmentier, [2006](#)). Tout se passe comme si l'évaluation, dans une perspective de qualité, fournissait un levier pour stimuler le développement professionnel des enseignants-chercheurs.

« Encourager les initiatives ascendantes de la part des membres du corps enseignant, les placer dans un environnement d'étude et d'enseignement propice, fournir un appui efficace et stimuler la réflexion sur le rôle de l'enseignement dans le processus de l'apprentissage, sont des axes de développement prometteurs pour la qualité de l'enseignement. »
(Hénard, [2010](#))

UNE PROFESSION UNIVERSITAIRE IMMuable ?

Une carrière, des activités multiples

Une des tendances marquantes des mutations qui touchent l'enseignement supérieur s'observe dans l'évolution même du métier d'enseignant-chercheur (Enders, [2001](#) ; Rey, [2005](#) ; Altbach et al., [2009](#)).

Cette évolution est marquée par une diversification et une complexification des tâches, ressenties comme étant de plus en plus lourdes (Losego, [2004](#)). Dans ce mouvement global, c'est aussi un changement de valeurs qui s'opère. Certains déplorent que les pratiques de recherche paraissent s'amoinrir au profit d'activités administratives, voire bureaucratiques (Faure et al., [2005](#)). D'autres remarquent que la « scolarisation » des premiers cycles se superpose simplement à la culture académique (Bourgin, [2011](#)). Parallèlement, le pilotage de la recherche relève désormais plus du niveau central que des départements, générant des tensions entre culture disciplinaire et culture managériale (Paradeise & Lichtenberger, [2009](#)).

Pour toutes ces raisons, la relève des enseignants du supérieur est devenue un sujet d'actualité pour nombre de gouvernements. L'élargissement du recrutement à des personnels non permanents est une pratique courante, moins développée en France que dans d'autres pays d'Europe (Schwartz, [2008](#) ; MEN, [2011](#)). L'entrée dans la carrière universitaire reste cependant toujours profondément ancrée dans des modèles nationaux. Malgré une régulation de plus en plus institutionnelle, la dominance des départements universitaires reste forte, l'examen des compétences à enseigner et de la personnalité des candidats relativement peu standardisé (Musselin, [2008](#)).

En France, il n'existe pas d'organisation formelle systématique pour la formation des enseignants-chercheurs, même si les services offerts par les CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur)

peuvent (pouvaient ?) être considérés comme un type de formation initiale, alors que ceux offerts par les SUP (services universitaires de pédagogie) s'apparentent plutôt à de la formation continue.

L'idée que certaines tâches autres que celles relevant directement de la recherche puissent bénéficier d'une reconnaissance officielle dans la carrière, recommandée dans plusieurs rapports officiels (Espéret, [2001](#) ; Schwartz, [2008](#)), a du mal à faire son chemin (Losego, [2004](#)). En témoignent les protestations soulevées par le [décret sur le statut des enseignants-chercheurs](#) paru au JO du 25/04/2009, qui a introduit très explicitement la modulation des services, pour permettre de faire varier le nombre d'heures d'enseignement selon les charges de travail.

Une fonction enseignante avec des pratiques plus « actives »

Les mutations du paysage de l'enseignement supérieur, et en particulier les questions d'assurance qualité, favorisent cependant l'émergence d'une fonction enseignante et le développement de pratiques pédagogiques plus diversifiées et plus actives. Les enseignants sont davantage perçus « *comme des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage, comme des mentors et des aides* » (Langevin et al., [2008](#)).

Le travail pédagogique reste cependant une activité solitaire, peu coordonnée. De multiples conflits sont susceptibles de réduire la possibilité d'une réflexion pédagogique collective (Coulon & Paivandi, [2008](#)). L'empreinte disciplinaire est indéniable. Elle produit des rapports différents à la recherche et à l'enseignement ainsi que des modalités de travail très variables (Becquet & Musselin, [2004](#)). ●

Malgré certaines résistances, on observe des changements majeurs dans les pratiques enseignantes depuis une dizaine d'années : introduction des méthodes actives (pédagogie de projet et apprentissage par problèmes), création des licences professionnelles orientées « compétences », essor des technologies

« La prédominance des valeurs de l'autonomie individuelle et de la spécialisation universitaire mène à l'atomisation du curriculum et à l'isolement professionnel. » (Dill, [2003](#)).



numériques, premières expériences en matière d'évaluation des enseignements, développement de curriculums plus interdisciplinaires dans les premiers cycles, etc. (Annot & Fave-Bonnet, [2004](#) ; Romainville & Rege Colet, [2006](#)).

Dans la recherche anglo-saxonne, les liens entre enseignement et apprentissage sont abondamment discutés. Si les analyses de pratiques ont connu une forte croissance ces dernières années, les axes se sont également multipliés. Certains privilégient les tâches génériques qui composent l'activité d'enseigner (Light et al., [2009](#)). D'autres élaborent des typologies à partir des approches pédagogiques adoptées par les enseignants, telles que le répertoire ATI – *Approaches to Teaching Inventory* conçus par (Trigwell & Prosser, [2004](#)). D'autres encore examinent en priorité l'influence des environnements disciplinaires et contextes d'enseignement (Kreber, [2009](#)).

S'il existe une littérature importante sur les conceptions et pratiques des enseignants du supérieur, les recherches consacrées au développement pédagogique restent peu nombreuses. Apprendre à enseigner demeure plus ou moins tabou pour les enseignants eux mêmes et l'idée de se former ou d'être accompagné peut être ressentie aussi bien comme une tendance à la dé-professionnalisation qu'à la professionnalisation. Dans ce contexte, **la valorisation de la fonction enseignante représente aujourd'hui un enjeu crucial** pour les établissements (Rege Colet & Berthiaume, [2009](#)).

CONCEPTIONS ET APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT

On distingue traditionnellement deux grands types d'approches : une approche orientée « contenus » et centrée sur l'enseignant, où les étudiants sont considérés comme les destinataires plutôt passifs des contenus transmis par l'enseignant ; une autre orientée « apprentissage » et centrée sur l'étudiant, où l'enseignant s'attache davantage à faciliter les ap-

prentissages. La plupart des enseignants combinent les deux approches d'une manière ou d'une autre, adaptant leur pratique en fonction du contexte (Postareff & Lindblom-Ylänne, [2008](#)).

L'efficacité de telle ou telle approche reste complexe à évaluer même s'il existe une pression en faveur des méthodes dites actives (Ramsden, [2003](#)). Mais le fait que **les représentations influencent directement les pratiques** est bien établi par la recherche (Trigwell & Prosser, [2004](#) ; Langevin et al., [2007](#)). De nombreuses études ont montré que le contexte disciplinaire d'une part et l'environnement de travail d'autre part jouent un rôle clé dans la manière d'enseigner (Boyer & Coridian, [2002](#) ; Lindblom-Ylänne et al., [2006](#)). ●

Plusieurs facteurs peuvent influencer les conceptions de l'enseignement. Les jeunes enseignants non titulaires qui envisagent plutôt une carrière dans la recherche, ceux qui n'ont pas eu d'expérience préalable d'enseignement et ceux qui interviennent dans des disciplines scientifiques et techniques ont par exemple une conception plutôt magistrocentrée et sont plus inquiets de la maîtrise disciplinaire que de l'accompagnement des étudiants (Demougeot-Lebel & Perret, [2010a](#) et [2010b](#)).

Le rôle des émotions et en particulier du sentiment de confiance en soi est souligné. Les enseignants avec un profil plutôt « apprentissage » démontrent plus de confiance et de sentiment positif à l'égard de l'activité d'enseignement et font preuve de davantage de réflexivité. Ceux avec un profil plutôt « contenus » font davantage preuve de sentiments neutres ou négatifs. Les enseignants débutants sont plus confus (Sadler, [2008](#) ; Trigwell, [2009](#) ; Postareff & Lindblom-Ylänne, [2011](#)).

D'autres études a contrario montrent que l'adoption de méthodes dites actives n'est a priori pas imputable à un profil particulier d'enseignant, ni même liée à une discipline ou à un contexte donné (Stes et al., [2007](#)).

« Ainsi le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir pour enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines. »
(Rege Colet & Berthiaume, [2009](#))

Dans notre dossier, nous utilisons le terme « *développement pédagogique* » pour désigner ce qui a trait à l'activité d'enseigner (cours, programme, organisation) et le terme « *développement professionnel* » pour l'ensemble des dimensions de la carrière académique.

QUELLES ATTENTES DES ENSEIGNANTS ?

Les représentations des enseignants à l'égard du développement professionnel sont plurielles, et dans la hiérarchie des besoins exprimés, la formation arrive en troisième position après le temps et l'aide des pairs d'une part et la mise à jour des connaissances d'autre part (Langevin, [2008](#)).

Les besoins de formation s'expriment différemment selon l'âge, le sexe, l'ancienneté et la discipline d'appartenance. Par exemple, les demandes dans les disciplines scientifiques et médicales sont plus orientées vers les TIC, alors qu'elles portent plus sur les relations avec les étudiants en lettres et sciences humaines. Au-delà des variations, **les enseignants recherchent des formations plutôt proches de leurs pratiques et considèrent le savoir pédagogique d'abord comme empirique** (Beney & Pentecoteau, [2008](#)).

Certaines recherches signalent une approche plus instrumentale de la part des novices, préoccupés par des problèmes concrets, cherchant plutôt à se constituer un répertoire de techniques à utiliser (Åkerlind, [2007](#) ; Beney & Pentecoteau, [2008](#)). D'autres montrent que les difficultés rapportées par les novices sont sensiblement les mêmes que celles de leurs aînés (Langevin, [2008](#) ; Demougeot-Label & Perret, [2011](#)).

Dans une enquête réalisée à l'université de Dijon sur les besoins de formation, deux priorités apparaissent distinctement : l'enseignement magistral interactif et les méthodes pédagogiques actives. Les modes d'intervention envisagés restent traditionnels : ateliers, conférences, séminaires. Ils sont cependant 40% à ne vouloir consacrer qu'un ou deux jours par an à des activités de développement pédagogique... (Demougeot-Label & Perret, [2011](#)).

LES MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE

- La littérature scientifique sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs soulève de nombreuses questions que nous tentons de synthétiser ici :
 - faut-il rendre obligatoire l'obtention d'un diplôme pour entrer dans la carrière, ou bien pour être titularisé ? contractualiser la formation continue, c'est-à-dire la rendre statutaire ?
 - faut-il opter pour une démarche formelle caractérisée par une programmation plus ou moins ouverte ou bien privilégier une approche plus informelle en aiguillant les acteurs ?
 - faut-il opter pour des interventions uniques ou prévoir une programmation étalée dans le temps (durée ?) ?
 - faut-il s'inscrire dans une approche top-down ou partir des demandes des enseignants-chercheurs (bottom-up) pour privilégier un accompagnement individualisé ?
 - faut-il s'adresser à une collection d'individus ou aborder le développement pédagogique de façon collective ?
 - faut-il cibler plus spécialement les enseignants débutants ? les enseignants temporaires, beaucoup sollicités dans les premiers cycles ?
 - faut-il privilégier une approche disciplinaire en regroupant des enseignants d'une même discipline dans les activités proposées ou bien adopter des modèles pluriels et transversaux qui tiennent compte de la « didactique » des disciplines ?
 - faut-il s'appuyer sur un référentiel définissant les compétences du « bon enseignant » ou bien élaborer un référentiel qui prenne en compte toutes les facettes du métier d'enseignant-chercheur ?
 - quelles structures mettre en place ? avec quels objectifs ? pour une logique d'offre (formation), une logique de guidance (accompagnement) ? pour intégrer une dimension recherche ?



- à qui confier le développement pédagogique : des conseillers pédagogiques, des chercheurs en éducation, des pairs, des professionnels de l'innovation ? quels personnels impliquer dans l'évaluation des enseignements ? quelle professionnalisation pour les conseillers pédagogiques ?

- quels liens construire entre les activités de développement pédagogique et la carrière (en terme de titularisation et de promotion) ? faut-il créer des statuts distincts pour moduler les parcours professionnels des enseignants-chercheurs en fonction de leur investissement effectif ?

Bien évidemment, il ne s'agit pas ici de répondre à l'ensemble de ces interrogations, mais bien de montrer, à un premier niveau d'analyse, que ces questions ont une certaine légitimité, tant dans les milieux professionnels que scientifiques, et qu'elles génèrent hors de l'hexagone des réflexions possiblement originales.

QUELQUES JALONS TERMINOLOGIQUES ET HISTORIQUES

Pour appréhender les recherches traitant du développement pédagogique, il est nécessaire d'apprivoiser une terminologie anglo-saxonne foisonnante. À cet effet, le cadre interprétatif fourni par Taylor et Rege Colet (2010) constitue une aide précieuse.

Selon les auteurs, il convient de distinguer *instructional development* focalisé sur l'amélioration des cours, de ce qui concerne les programmes (*curriculum development*) et l'organisation pédagogique (*organizational development*). De même, *instructional development* se différencie du *professional development* qui embrasse l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs, alors que les termes *faculty development* et *academic development* agrègent les dimensions professionnelle et organisationnelle, le second terme étant plutôt utilisé en Amérique du Nord. Enfin, toutes ces dimensions se

retrouvent dans le concept englobant de *educational development*.

Le développement pédagogique peut s'incarner dans différents types de scénarios, du plus informel au plus formel quand les programmes sont imposés par l'établissement (Langevin et al., 2007 ; Saroyan & Frenay, 2010). Il peut également répondre à plusieurs objectifs : l'université d'Helsinki a par exemple réalisé un plan stratégique visant à favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques plus ouvertement actives (Postareff et al., 2008). Une expérience menée à Berne vise explicitement la familiarisation avec le « savoir pédagogique disciplinaire » (SPD) (Berthiaume & Chevalier, 2008).

Les premiers principes structurants ont émergé dès les années 1990 : la formation professionnelle doit être continue dans le temps, se faire en interaction avec les pairs et s'intégrer dans le contexte d'exercice des enseignants. Parallèlement, le courant américain SoTL, sur lequel nous revenons dans la partie suivante, a posé des jalons pour une réconciliation des activités d'enseignement et de recherche, en promouvant une sorte de méta-profession. Après une décennie d'opérationnalisation, cette conception de l'expertise en enseignement exerce aujourd'hui une influence indéniable sur tous les initiatives visant le développement professionnel des enseignants-chercheurs (Langevin et al., 2008).

Avec le SoTL, le spectre des interventions s'est donc élargi pour ne plus cibler seulement l'enseignant, puis le professionnel, mais aussi l'expert de l'enseignement – apprentissage. Malgré des résistances fortes, l'offre s'est fortement développée depuis 30 ans, en particulier dans les pays anglo-saxons, évoluant d'un modèle additif à un modèle transformatif. Le premier est centré sur l'enseignement, les activités sont juxtaposées et concernent plutôt des techniques à appliquer. Le second est plus complexe et mieux articulé à la pratique, centré sur les apprentissages ; l'intervention tient compte des connaissances antérieures, favorise les échanges sociaux et insiste sur le sens à donner aux apprentissages (Langevin et al., 2008).

LE SOTL : FORMALISER UNE EXPERTISE DE L'ENSEIGNEMENT

Les fondations du SoTL (*scholarship of teaching and learning*) ont été posées dès le début des années 1990 par l'américain E. Boyer, qui a décrit le métier d'enseignant-chercheur à l'aide de quatre types d'expertise, incluant l'enseignement (1997). ●

Le SoTL est aujourd'hui un courant – ou plus exactement un ensemble de courants – qui s'appuie sur des réseaux nationaux et internationaux bien établis : *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)* aux États-Unis ; *Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE)* au Canada ; *Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)*. Ces réseaux, tous éditeurs de revues et organisateurs de colloques, sont également membres de l'association internationale ISSoTL (*International Society for the Scholarship of Teaching & Learning*).

Malgré cette mobilisation, le concept est considéré comme flou et controversé par les uns (Boshier, 2009), prometteur par les autres, en raison des applications libres qu'il autorise. Au cœur même du SoTL, figure une approche du travail académique réconciliant la recherche, l'enseignement et l'apprentissage des étudiants (Hubball & Burt, 2006).

Pour Langevin et al. (2007), le SoTL a permis l'émergence d'une nouvelle posture professionnelle, associant une position théorique, une approche par la pratique réflexive et la possibilité de conduire des recherches-actions.

Avec le SoTL, il s'agit de montrer que l'activité d'enseignement répond aux mêmes exigences, critères et normes que l'activité de recherche.

La démarche est celle d'une « action collective théorisée » : les enseignants sont potentiellement tous chercheurs et prennent en main la définition de leur propre professionnalité (Rege Colet & Berthiaume, 2009).

Selon Kreber (2002), le SoTL constitue l'étape ultime du développement professionnel des enseignants, après l'excellence et l'expertise. À ce dernier stade, l'enseignant partage son savoir enseigner selon des formes qui peuvent être évaluées par les pairs. Pour autant il ne s'agit pas d'une recherche empirique classique. Pour Prosser et Trigwell (Prosser, 2008), le SoTL repose sur une réflexion critique qui s'apparente à une recherche de type *evidence-based* : il s'agit de fournir les preuves de l'efficacité de son enseignement.

Dans une démarche authentique et pertinente, la qualité de l'enseignement s'appréhende en lien étroit avec la discipline et le SoTL se nourrit de trois types de motivation, intrinsèquement liées : les enseignants sont récompensés, ils se sentent récompensés et ils adhèrent à l'idée d'agir dans l'intérêt des étudiants. Autrement dit, l'objectif à atteindre n'est pas tant la carrière des enseignants (et donc une certaine reconnaissance de l'activité d'enseignement) que la réussite des étudiants (Kreber, 2007).

UNIVERSITARISER LE SAVOIR ENSEIGNER

Toutes les recherches convergent pour affirmer que le développement pédagogique doit être innovant et s'inscrire dans une perspective multidimensionnelle d'amélioration de la qualité globale (Grocia, 2010).

Pour Saroyan et al. (2006) par exemple, plusieurs éléments doivent être considérés : les conceptions des enseignants relatives à l'enseignement et à la pédagogie ; la nature de l'enseignement universitaire, centré sur l'apprentissage ; le contexte d'enseignement et le rôle potentiellement catalyseur de l'établissement

● Langevin et al. (2007) proposent de traduire SoTL par « *expertise en matière d'enseignement / apprentissage* »



dans la promotion de l'enseignement ; et enfin le modèle d'expertise en enseignement, privilégiant les capacités réflexives. Le modèle proposé (Frenay et al., [2010](#) ; Saroyan & Frenay, [2010](#)) s'appuie sur ces ingrédients pour s'articuler autour de cinq dimensions : mission et contexte (national, institutionnel, disciplinaire) ; principes, valeurs et code de conduite ; unités ou services de développement pédagogique ; expertise du conseiller pédagogique ; évaluation de l'impact.

Pour Rege Colet et Berthiaume ([2009](#)), le développement professionnel lié au savoir enseigner dépend prioritairement de l'ancrage disciplinaire des savoirs pédagogiques mobilisés et des activités de recherche menées sur ces mêmes savoirs. Dans leur modèle, le « savoir pédagogique disciplinaire » (SPD) combine des connaissances pédagogiques et didactiques avec une « épistémologie personnelle ». Le savoir enseigner se professionnalise en devenant plus académique, en étant rendu public selon les mêmes circuits que la recherche proprement disciplinaire (associations, réseaux, revues, conférences).

Dans cette démarche de professionnalisation, il s'agit d'aider les enseignants à passer d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé au sein d'une communauté de pratiques, en s'appuyant sur les savoirs issus à la fois de l'expérience et de la recherche. La démarche est donc plutôt expérientielle.

(Rege Colet & Berthiaume, [2009](#))

QUELS DISPOSITIFS POUR LES NÉO-UNIVERSITAIRES ?

FORMER OU ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE ?

Deux types de position dominant s'agissant de l'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants-chercheurs, peu consensuelles, y compris sur la question de savoir s'il convient d'isoler l'enseignement des autres dimensions du métier (Smith, [2010](#)) : (1) des pratiques locales privilégiant une démarche d'apprentissage informel (Knight et al., [2006](#)), mettant l'accent sur l'importance du « faire » (*learning by doing*) (Sadler, [2008](#)) dans un environnement propice, avec en particulier un leadership explicite des départements sur ces questions (Trowler & Knight, [2000](#)) ; (2) un programme formel, basé sur une conception plus théorique du développement professionnel, obligatoire ou non pour entrer en fonction ou être titularisé, généralement sous la responsabilité d'une structure centrale au sein de l'établissement (Prosser et al., [2006](#) ; Postareff et al., [2007](#) et [2008](#)).

L'idée d'une formation obligatoire en vue d'une accréditation pédagogique des enseignants du supérieur est soutenue activement par des associations professionnelles ([SEDA](#) au Royaume Uni et [HERDSA](#) en Australie et Nouvelle Zélande).

Le débat sur la formation pédagogique est donc ouvert. Certains pays l'ont déjà imposée dans leur procédure de titularisation (Australie, Norvège, Royaume Uni, Suède), dans d'autres le choix relève plutôt des établissements (États-Unis, Finlande, Nouvelle Zélande, Pays Bas). Ces réflexions vont parfois jusqu'à la mise en place de dispositifs spécifiques pour les enseignants temporaires, reconnus comme membres à part entière du personnel pédagogique (Gibbs & Coffey, [2004](#) ; Trowler & Bamber, [2005](#) ; Luzecky & Badger, [2008](#) ; Postareff et al., [2008](#) ; Hicks et al., [2010](#)). Dans d'autres encore,

on se focalise aussi ou plutôt sur la formation des doctorants, comme c'est le cas aux Pays Bas (Enders, [2005](#)) et en France (Moguéro, [2003](#)).

Les preuves de l'efficacité de telle approche plutôt que telle autre manquent, l'une et l'autre pouvant faciliter l'acculturation des enseignants débutants.

LES CIES FRANÇAIS : UNE EXPÉRIENCE FRAGILISÉE

Le ministère Jospin a créé 14 CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) en 1989, avec pour principale mission la formation professionnelle et la coordination des doctorants bénéficiant du statut d'allocataires-moniteurs. Jusqu'en 2009, la formation, était articulée autour d'un tronc commun traitant des principales facettes du métier d'enseignant-chercheur. 40000 doctorants ont été formés en 20 ans, à raison de 10 jours par an pendant 3 ans (Peretti, [2009](#)).

Le fait que ce dispositif intervenait en amont de l'entrée dans la carrière pose question : la moitié des formés s'orientait vers une autre insertion professionnelle, tandis que la moitié des enseignants-chercheurs effectivement recrutés ne bénéficiait d'aucune formation (Adangnikou & Paul, [2008](#)). Vu sous l'angle inverse, le monitorat constituait cependant un tremplin efficace pour accéder à un emploi d'enseignant-chercheur (Moguéro, [2003](#)).

La suppression du statut d'allocataire-moniteur en 2009 fragilise cependant l'existence de ces centres, et par là même celle du seul dispositif formel destiné à former les futurs enseignants. Avec le nouveau contrat doctoral, on passe d'un pilotage national à une gestion décentralisée, qui relève désormais de la responsabilité des établissements ou des PRES (Peretti, [2009](#)).

Si ces centres ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part d'acteurs externes, le principe d'une formation péda-

gogique n'était pas remis en question par les doctorants bénéficiaires (à l'exception des normaliens notamment). Les allocataires plébiscitaient très largement l'acte d'enseigner (64 h annuelles) et par extension l'association entre recherche et enseignement ; ils appréciaient particulièrement la transversalité, la pluridisciplinarité et la neutralité du dispositif. D'une façon générale, les cours centrés sur des contenus techniques étaient préférés à ceux dédiés à la pédagogie. L'encadrement tutorial prévu en lien avec les équipes enseignantes était en revanche considéré comme largement défaillant (Moguéro, [2003](#) ; Peretti, [2009](#) ; Paivandi, [2010](#)). ●

D'après Paivandi ([2010](#)), deux éléments étaient susceptibles de rendre le monitorat difficile : le manque d'appétit intellectuel des étudiants et surtout le manque d'espace de médiation pour débattre des questions pédagogiques dans leur département. L'expérience était donc marquée par la découverte de la faiblesse du travail collectif et du caractère individuel des activités pédagogiques, mis en lumière notamment par Musselin ([2008](#)).

LES LIMITES DES INITIATIVES PUREMENT LOCALES

Dans leur revue de littérature, Luzecky et Badger ([2008](#)) relèvent que beaucoup de pays considèrent les programmes de formation initiale comme importants en raison des changements que connaissent les établissements d'enseignement supérieur, en particulier la pression croissante d'obligation de résultats (*accountability*).

Pour déterminer les objectifs d'une formation pédagogique, plusieurs théories peuvent être convoquées (Bamber, [2008](#)) ; mais leur mise en œuvre s'avère très inégale, si l'on s'en réfère aux expériences suédoise et anglaise, du fait que les modalités de la formation, obligatoire en vue de la titularisation, sont laissées à l'appréciation des établissements (Lindberg-Sand & Sonesson, [2008](#) ; Smith, [2011](#)).

« (...) la formation au CIES est jugée par les moniteurs nettement supérieure à celle dont ils ont bénéficié, le cas échéant, en IUFM et supérieure à celle qui leur est dispensée par leur école doctorale (surtout pour ce qui concerne les formations pratiques). Les critiques recueillies (...) émanent moins de moniteurs que d'interlocuteurs extérieurs qui méconnaissent manifestement le contenu de la formation et qui adoptent des positions de principe sur la nécessité de dispenser une formation adaptée à la spécificité de chaque discipline. Ces positions sont très éloignées des préoccupations immédiates des moniteurs. » (Peretti, [2009](#)).



Confrontés à la diversité des formations conçues dans le cadre du *Compulsory Higher Education Teacher Training* (CHETT) suédois, certains chercheurs plaident pour un cadrage national plus contraignant, basé sur un programme de 10 semaines incluant la perspective du SoTL, dans le but de faire évoluer les pratiques tant individuelles que collectives (Lindberg-Sand & Sonesson, [2008](#)).

Au Royaume Uni, l'impact de programmes tels que les *Postgraduate Certificates in Learning and Teaching in Higher Education* (PCCerts) peut varier considérablement d'un environnement à l'autre. Si l'appartenance disciplinaire ne semble pas influencer dans un sens ou dans l'autre l'appréciation, un manque de transparence sur le processus de titularisation et des divergences entre la formation suivie et les premières expériences au sein du département jouent un rôle évident (Smith, [2011](#)).

En effet, si la charge de travail rend difficile la participation aux formations, si la culture académique locale n'est pas favorable à ces programmes et si les nouveaux enseignants n'ont que peu d'opportunités pour échanger avec leurs collègues, la portée globale du dispositif se trouve amoindrie (Luzekyj & Badger, [2008](#)).

Ainsi, rendre obligatoire la formation pédagogique ne présente un réel intérêt que s'il ne s'agit pas d'une mesure isolée et si elle intervient dans un environnement structurel et culturel propice.

(Trowler & Bamber, [2005](#))

FORMER DANS LA DURÉE

Si l'impact d'une formation pédagogique en début de carrière peut légèrement varier selon les disciplines (Stes et al., [2010b](#)), les bénéfices individuels sont généralement différés et fortement conditionnés par la durée de la formation (Postareff et al., [2007](#) et [2008](#)).

Une des premières méta-analyses s'attachant à évaluer l'impact des formations sur les approches des enseignants a été celle de Gibbs et Coffey ([2004](#)). Ils ont montré que les enseignants formés deviennent plus ouverts aux méthodes actives après 4 à 18 mois de formation et que les étudiants ont alors une approche moins superficielle de leur apprentissage.

Les enseignants ayant suivi une formation d'une durée minimale d'un an (30 ECTS et plus) ont vu leur sentiment d'efficacité personnelle se renforcer et ont commencé à modifier leurs pratiques en adoptant une approche davantage centrée sur l'apprentissage des étudiants. Ceux ayant suivi une formation plus courte semblent avoir une moins bonne conscience d'eux mêmes en tant qu'enseignant et connaître plus d'incertitude sur leur fonction qu'ils n'en avaient au départ (Postareff et al., [2007](#)).

En suivant leur échantillon, Postareff et al. ([2008](#)) montrent que ceux qui avaient suivi une formation courte voient leur sentiment d'efficacité personnelle se renforcer dans le temps, relevant ainsi un impact différé de la formation. Ceux qui ont suivi une nouvelle formation après la première ont pu continuer à progresser vers l'adoption de méthodes davantage centrées sur les apprentissages.

L'objectif de la formation réside donc davantage dans un changement de conceptions que dans un changement de techniques pédagogiques.

(Postareff et al., [2008](#))

LA NÉCESSITÉ D'UN ENVIRONNEMENT PROPICE

Toutes les recherches signalent que l'influence du département au moment de l'entrée dans la carrière est fondamentale pour réduire les incertitudes (Smith, [2010](#)) et que les conceptions de l'activité d'enseigner résultent d'un construit complexe, marqué par la concurrence entre la recherche et l'enseignement (Fanghanel, [2007](#) ; Norton et al., [2010](#)).

La recherche française sur le moniteur corrobore ce point. Almudever et al. ([2001](#)) montrent que l'expérience d'allocataire-moniteur (incluant la formation dans les CIES) ne réduit pas systématiquement les incertitudes à l'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur. Pour Paivandi ([2010](#)), les doctorants bénéficiaires se trouvaient de fait placés dans un entre-deux peu confortable, symptomatique des tensions qui sont au cœur de la crise des universités françaises. ●

Dans un environnement propice, le rôle positif joué par le **mentorat** en début de carrière est mis en évidence par de nombreuses recherches. Elles ne tranchent pas toutefois la question de la meilleure forme à adopter, entre mentorat formel et mentorat informel, ni celles de l'hétérogénéité des paires constituées. Les qualités interactionnelles et l'engagement du mentor en revanche importent plus que son expertise en enseignement (Bernatchez et al., [2010](#)). Sadler ([2008](#)) montre pour sa part que ce sont les interactions avec les étudiants qui influencent le plus les pratiques en début de carrière.

Une autre modalité peut consister à miser sur l'**apprentissage par projet**. C'est ce que propose le dispositif européen [Learn-Nett](#). Depuis plus de 10 ans, il cherche à rendre les futurs enseignants bénéficiaires capables de travailler en équipe et d'assurer leur propre développement professionnel en les initiant aux TIC. Il s'appuie sur une préparation systématique des tu-

teurs, qui ont tous été tutorés auparavant et qui fonde aujourd'hui une communauté de pratiques active (Lebrun et al., [2008](#)).

L'enseignement par projet peut-il être considéré comme suffisamment facilitant pour figurer formellement dans le programme de formation des enseignants débutants ? C'est l'hypothèse défendue par Balme et al. ([2010](#)) qui ont mis en évidence l'influence positive de l'enseignement du module PPE (projet personnel de l'étudiant) sur les stratégies pédagogiques des enseignants, à condition d'être pratiqué plus d'une année.

Enfin, la mise en œuvre d'une **communauté de pratiques** inspirée des *faculty learning communities* (FLCs) américaines (Cox & Richlin, [2004](#)) représente aussi une alternative tout à fait probante. L'expérience menée à l'université de Glasgow auprès des *university teachers*, enseignants qui s'engagent contractuellement au moment de leur recrutement à participer à une recherche-action, va dans le sens d'une acculturation facilitée : un meilleur sentiment d'appartenance, une confiance en soi renforcée, des pratiques plus variées et in fine un jugement plus positif à l'égard de la démarche, largement inspirée du SoTL (MacKenzie et al., [2010](#)). Pour une articulation optimale entre la théorie et la pratique, Hubball et Burt signalent en outre un large éventail de stratégies – institutionnelles, curriculaires, etc. - visant l'intégration du SoTL dans une formation certifiante, (Hubball & Burt, [2006](#)).

En définitive, ces programmes de début de carrière doivent tenir compte des expériences potentielles antérieures des participants et englober plusieurs axes : intégrer une approche pédo-centrée de l'enseignement, encourager une pratique « scientifique » de l'enseignement, favoriser les échanges et la construction de réseaux, et aider à appréhender le contexte institutionnel local (Hicks et al., [2010](#)).

Les allocataires-moniteurs se trouvaient tiraillés : « entre engagement pour la recherche et engagement pour l'enseignement ; entre la conception des PU plus âgés et celles des formateurs du CIES ; entre les normes et valeurs du contexte académique et celles du contexte étudiant » (Paivandi, [2010](#)).



« FORMATION CONTINUE » : DE LA THÉORIE AUX BONNES PRATIQUES

La formation continue pour les enseignants-chercheurs n'existe pas vraiment en Europe. Si un certain nombre de dispositifs au sein des établissements d'enseignement supérieur proposent des activités susceptibles d'y être assimilées, l'enseignant-chercheur reste totalement libre d'y prendre part et cette participation n'entre généralement pas en considération dans la promotion de carrière. Rendre la formation continue obligatoire pourrait-il avoir un effet stimulant sur les pratiques d'enseignement (Tudor, [2006](#)) ?

La recherche n'apporte pas de réponse à cette question, mais relève le défi d'identifier et valider les interventions les plus efficaces pour concevoir une offre de services adaptée.

DES PRATIQUES NOMBREUSES ET POTENTIELLEMENT CONTRADICTOIRES

Certains principes pouvant guider l'élaboration d'une politique de développement pédagogique ont d'ores et déjà été identifiés. Les critères les plus fréquemment discutés sont les suivants : formel ou informel ? long ou court ? unique ou répété ? transversal ou disciplinaire ? Les analyses ne permettent cependant pas toujours de trancher.

Pour certains, les interventions classiques, de types formation, ont des résultats légèrement supérieurs à ceux produits par des initiatives plus alternatives (mentorat, prix, recherche-action, etc.) (Stes et al, [2010a](#)). D'autres plaident pour une formation basée sur la pratique réflexive et contextualisée des enseignants, maîtres d'œuvre de leur démarche (Romainville, [2009](#)). Pour

d'autres enfin, le développement professionnel résulte davantage d'activités informelles : les compétences s'acquièrent dans l'action même d'enseigner, en échangeant avec les collègues ou avec les étudiants ou par des lectures personnelles (Bernatchez et al., [2010](#)).

Pour certains, l'offre doit privilégier des programmes courts, sur mesure, pour ne pas surcharger les enseignants (Romainville, [2009](#)). Si plusieurs études mettent en évidence l'impact d'une formation longue en début de carrière (Gibbs & Coffey, [2004](#) ; Postareff et al., [2007](#) et [2008](#)), d'autres signalent que les interventions ponctuelles dans une perspective de formation continue sont moins efficaces que celles inscrites dans la durée ou basées sur des événements répétés (Stes et al., [2010a](#)).

Si l'articulation avec les disciplines est considérée comme cruciale (Kreber, [2009](#) ; Rege Colet & Berthiaume, [2009](#)), Stes et al. ([2010a](#)) ne parviennent pas à trancher la question du public cible dans leur revue de littérature : les dispositifs adressés à des enseignants d'une discipline donnée ne semblent pas plus efficaces que ceux ayant une approche non disciplinaire.

Dans tous les cas, il semble que la recherche converge en faveur d'une approche multidimensionnelle. Il importe que les modèles pédagogiques ne soient pas normatifs (Parmentier, [2006](#)) et que l'offre soit construite en cohérence avec les spécificités du monde académique et de ses pratiques de développement professionnel (Romainville, [2009](#)). Concrètement, l'approche adoptée doit combiner des stratégies top-down et bottom-up (Beney & Pentecouteau, [2008](#)).

Il s'agit de promouvoir une approche globale « intentionnelle », quelles que soient les modalités proposées.

(Knight et al., [2006](#))

POUR UNE APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DE LA FORMATION CONTINUE

De l'accompagnement de projets (individuels)...

Certaines actions prennent la forme d'interventions individualisées, sur un projet proposé par l'enseignant, obligeant ainsi les centres de développement pédagogique à faire preuve d'une grande flexibilité. Ce sont donc les enseignants qui sont ici porteurs de l'innovation, financée le plus souvent par des fonds d'initiative pédagogique sur la base d'**appels à projets**. De telles initiatives sont déployées dans certaines universités canadiennes et belges depuis parfois plus de 10 ans (Germain Rutherford & Diallo, [2006](#) ; Frenay & Paul, [2006](#)).

En France aussi, l'accompagnement de projets est considéré comme une alternative intéressante à la formule « stage » pour laquelle le réinvestissement dans l'action est limité. Quand l'évolution des pratiques s'organise autour d'une situation de départ bien identifiée, la démarche ouvre la voie à la construction d'innovations pédagogiques viables, à leur pérennisation et à leur diffusion par « **contamination** » des collègues environnants (Venturini & Chênerie, [2008](#)).

Basées sur le volontarisme, ces initiatives touchent inégalement les enseignants et génèrent des déséquilibres à la fois en termes de disciplines et de types de projets. Les expériences menées depuis 1997 par l'**IPM** (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias) à l'Université catholique de Louvain, montrent que plus d'un tiers des projets sont soumis par la faculté de médecine et que près des $\frac{3}{4}$ concernent directement l'utilisation de technologies. Les promoteurs de projets sont par ailleurs des enseignants plutôt expérimentés. L'impact sur la constitution de réseaux d'enseignants et sur les politiques institutionnelles dépend très largement du contexte propice, ou non, dans lequel l'accompagnement prend place (Frenay & Paul, [2006](#)).

... à la recherche-action (SoTL)

L'accompagnement au SoTL, visant à favoriser l'engagement des enseignants dans des recherches-actions tend à devenir une nouvelle modalité du conseil pédagogique, comme en attestent les nombreuses [publications inspirées du SoTL](#).

Des initiatives en ce sens sont prises au Québec (Grandtner & Bélanger, [2008](#)). En Europe, c'est au Royaume Uni que le SoTL est le plus implanté. Son influence est également revendiquée en Europe du Nord et dans les pays francophones d'Europe, à l'exclusion de la France pour le moment.

D'une façon plus générale, l'adoption du SoTL par les différents domaines disciplinaires reste très inégale. L'examen des productions à l'échelle internationale montrent que ce sont les sciences naturelles d'une part et les études professionnalisantes d'autre part qui ont le plus investi ce créneau, alors qu'il demeure très marginal dans les sciences humaines et sociales (Witman & Richlin, [2007](#)).

Pour autant, de nombreuses stratégies peuvent permettre d'intégrer le SoTL. D'après Hubball et al. ([2010](#)), le mentorat dans le cadre d'une communauté de pratiques constitue une combinaison pertinente pour le développement professionnel, à la fois individuel et collectif. Le rôle des mentors en matière de conception, d'animation et de réseautage s'avère au moins tout aussi important que d'autres initiatives plus formelles.

Vers une reconnaissance de l'activité pédagogique ?

Peu d'initiatives vont dans le sens d'une reconnaissance statutaire de l'enseignement. On peut signaler dans plusieurs pays l'existence des maîtres de langue et assimilés qui consacrent la spécificité du travail pédagogique des enseignants de langue (Tudor, [2006](#)). Et mentionner aussi l'existence des *university teachers* dans certaines universités britanniques



qui offrent un statut différencié à des enseignants-chercheurs souhaitant privilégier l'activité d'enseigner (MacKenzie et al., [2010](#)).

La plupart des initiatives visant à reconnaître l'enseignement sont plutôt imputables à une démarche de promotion et s'inspirent souvent, de façon plus ou moins explicite, du SOTL. C'est par exemple le cas au Royaume-Uni, où il a servi de base pour la conception du *Professional Standards Framework* ([UKPSF](#)) défini par la Higher Education Academy (HEA) en 2006 et est au cœur de la politique de [reconnaissance professionnelle](#) actuellement déployée.

Les dispositifs de promotion basés sur le SoTL, extrêmement variés d'un établissement à un autre, demeurent toutefois limités, au regard de l'expérience australienne : les standards utilisés ne sont pas matures et sont loin de rivaliser avec ceux qui prévalent pour la promotion de carrière basée sur les activités de recherche (Vardi & Quin, [2011](#)).

Outre les récompenses sous forme de prix d'excellence, les universités québécoises ont également pris des dispositions spécifiques pour inclure formellement l'activité d'enseignement dans les procédures de promotion (Langevin et al., [2007](#)). En Suisse plusieurs expériences privilégient une conception collective et réciproque de l'évaluation de l'enseignement, et s'inspirent des dispositifs d'*hospitation* ou *peer-review teaching* déployés dans les universités américaines, anglaises et australiennes depuis plus de dix ans (Broyon & Andenmaten, [2008](#)).

Certaines universités belges et suisses encouragent l'usage de dossiers d'enseignement (*teaching dossier*), qui servent à la fois à documenter l'efficacité des pratiques pédagogiques et valoriser les efforts consentis pour améliorer la qualité des enseignements. Les premières évaluations montrent que la démarche reste encore insuffisamment documentée, en particulier pour ce qui concerne la validité interne des concepts de développement professionnel et d'engagement dans la qualité de l'enseignement (Poumay & Georges, [2008](#) ; Wouters et al., [2010](#)).

LES CENTRES DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE : UNE MATURITÉ À ATTEINDRE

FORMES, MISSIONS ET EFFICACITÉ

Des centres de développement pédagogique se sont développés un peu partout dans le monde depuis plus d'une trentaine d'années. Au Canada, c'est en raison de l'insatisfaction des étudiants que les premiers centres ont été créés dès les années 1960. En Europe, les pays scandinaves et le Royaume-Uni ont déployé une gamme étendue de services de développement pédagogique. ●

Il s'agit généralement de structures centralisées, directement rattachées à la direction des établissements. Les activités déployées croisent de multiples intérêts, source potentielle de tensions. Les changements de politiques nationales et institutionnelles ainsi que l'influence, à la fois interne et externe, d'instances diverses (départements, réseaux de chercheurs, associations professionnelles, groupes de pression, etc.) peuvent en effet fragiliser leur fonctionnement (Frenay et al., [2010](#) ; Saroyan & Frenay, [2010](#)).

L'étude comparative menée par l'OCDE montre que pour être efficace, un centre de développement pédagogique doit savoir être stratégique (en particulier dans les relations avec les doyens de facultés et autres responsables centraux), adopter une approche multidimensionnelle et **savoir gérer les pressions internes et externes, qu'elles soient de nature technologique, organisationnelle, culturelle ou politique** (Kanuka, [2010](#)).

La réussite du développement pédagogique ne passe donc pas exclusivement par une mobilisation interne aux centres, mais nécessite une approche plus globale

Leur mandat combine souvent la coordination d'activités de formation, la dissémination de ressources pédagogiques, l'organisation des procédures d'évaluation de la qualité de l'enseignement et le conseil aux enseignants-chercheurs. Certains centres assument également le développement des TIC, d'autres ont développé des fonds de soutien ou de reconnaissance basés sur des appels à projets.

du changement, avec le déploiement d'une véritable organisation apprenante (Langevin et al., [2008](#) ; Frenay et al., [2010](#) ; Saroyan & Frenay, [2010](#)).

LES EXPÉRIENCES FRANÇAISE, ANGLAISE ET AUSTRALIENNE

Les SUP (services universitaires de pédagogie) ont émergé tardivement en France au début des années 2000, si l'on exclut l'expérience pionnière du CRAME (centre de recherches appliquées en méthodes éducatives) à Bordeaux dès 1981. Leur déploiement n'a bénéficié d'aucun cadrage national et a largement été influencé par les expériences francophones belges et canadiennes – celles en particulier des universités de Sherbrooke et de Louvain-la-Neuve. Leur implantation reste aujourd'hui limitée : Les SUP ne couvrent que 20% des universités, surtout dans les domaines scientifiques et technologiques, et demeurent largement dépendants de l'engagement militant local et des priorités budgétaires des établissements. Les mandats en matière de formation, conseil et évaluation des enseignements peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre ; la majorité sont impliqués dans des actions focalisées sur les TIC. Le CRAME fait figure d'exception en développant des activités scientifiques et en offrant une formation diplômante de deux ans (Adangnikou & Paul, [2008](#)). Aucune étude empirique ne permet toutefois d'apprécier réellement les activités conduites sur le terrain. La création récente du [réseau des SUP](#) représente certainement un point d'appui dans cette perspective.

Au Royaume-Uni, les EDU (*educational development unit*) interviennent généralement à la fois dans la sphère du développement professionnel et dans celle de la pédagogie universitaire. La promotion des liens entre enseignement et recherche, via le SoTL, constitue une priorité bien établie, même s'il existe une division assez claire entre les centres orientés « services » et ceux déployant

une activité scientifique. Bien que vulnérables en raison de fréquentes restructurations, ils sont majoritairement impliqués dans les politiques institutionnelles. Ils fonctionnent de plus en plus selon un modèle distribué, en relation avec les départements notamment, mais aussi avec des organismes professionnels externes. C'est dans les universités traditionnelles que ces centres ont toutefois le plus de mal à se développer et à pérenniser leurs activités (Gosling, [2008](#)).

En Australie, les *teaching and learning centres* développent une offre de services essentiellement pour les enseignants débutants (Palmer et al., [2010](#)). Quatre facteurs clés de maturité ont été suggérés : leadership stratégique, compréhension partagée des missions, capacité à remplir ces missions, capacité à faire la preuve de la valeur du service (Challis et al., [2009](#)). Dans un contexte où les financements ne sont pas garantis, la question du leadership est considérée comme centrale, pour permettre un positionnement sur l'ensemble des activités concernant l'enseignement et l'apprentissage et un déploiement de stratégies adéquates pour contribuer pleinement aux changements institutionnels (Holt et al., [2011](#)).

COMMENT ÉVALUER L'IMPACT DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE ?

Faire la preuve de la valeur de ses propres activités est complexe. Pour Bachy et al. ([2010](#)), l'impact d'une action formelle de développement pédagogique reste difficile à évaluer au delà du degré de satisfaction des bénéficiaires, **si la démarche d'évaluation n'est pas accompagnée scientifiquement.**

En outre, le lien causal entre l'amélioration de la préparation des enseignants et les résultats de l'apprentissage des étudiants reste difficile à établir. D'autant que la diversité des actions existantes touche à des cadres théoriques et des pratiques pédagogiques extrêmement variées, rendant leur comparaison plus ardue (Luzeckyj & Badger, [2008](#)).



D'un point de vue strictement méthodologique, l'évaluation de dispositifs de développement professionnel gagne à combiner deux types d'approche : un examen critique des enquêtes à grande échelle et l'élaboration d'un processus local d'évaluation. Seule cette approche adaptée au contexte interne peut permettre d'appréhender toute la complexité des liens entre développement professionnel et apprentissage des étudiants, de prendre en compte les différentes dimensions susceptibles de soutenir ou au contraire freiner le changement et de fournir des résultats exploitables pour l'établissement. La question alors n'est donc pas tant de savoir si le dispositif marche, mais d'identifier ce qui marche pour qui et pourquoi (Bamber, [2008](#)).

Pour Knight et al. ([2006](#)), le conseil pédagogique ne doit pas tendre à changer seulement les enseignants, mais doit impacter tout le système, ses règles, ses outils, la division du travail, etc. ●

L'impact d'un centre de développement pédagogique doit donc pouvoir s'apprécier plus globalement, notamment grâce à son engagement dans la pédagogie universitaire, son engagement au sein de l'institution et sa contribution en matière d'appui au changement. Plusieurs modèles peuvent être sollicités pour entreprendre cette démarche de légitimation (Langevin et al., [2007](#) ; Bélisle et al., [2008](#) ; Stefani, [2010](#)).

COMMENT PROFESSIONNALISER LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ?

Les [rencontres BSQF](#) (Belgique, Suisse, Québec, France) initiées en 2001 ainsi que la création récente du [réseau des SUP](#) (2010) en France démontrent une mobilisation croissante des centres de développement pédagogique en faveur de la qualité.

Ces initiatives s'inscrivent dans la lignée des travaux anglo-saxons, avec les associations [SEDA](#) au Royaume-Uni et [HERDSA](#) en Australie et Nouvelle Zélande par exemple. Sans oublier à l'échelle internationale ceux du réseau américain [POD Network](#) (*Professional and organizational development*) fondé en 1979 (Grocia, [2010](#)) et de l'[ICED](#) (*International consortium for educational development*) daté de 1993.

Si ces réseaux participent d'une professionnalisation effective des personnels, le terme même de « conseiller pédagogique » ne fait pas l'unanimité et leur identité professionnelle reste souvent floue. L'absence de formation diplômante en Europe constitue très clairement un facteur aggravant. L'initiative de chercheurs et professionnels de cinq pays pour élaborer conjointement un programme de formation (projet FacDev) est suffisamment inédite pour être mentionnée (Saroyan & Freney, [2010](#)). ●

Certaines recherches récentes permettent également de mieux comprendre les contradictions auxquelles les conseillers pédagogiques sont confrontés. Leur fonction, généralement axée autour de la formation des enseignants, du conseil pédagogique et de l'évaluation des enseignements, se trouve prise dans un entre-deux, du fait de tensions entre une approche « académique » et une approche « professionnelle ». Deux figures apparaissent donc : celle du **conseiller professionnel** qui offre des services adaptés aux besoins des enseignants et celle du **chercheur – conseiller** qui s'oriente vers la R&D en enseignement universitaire (Rege Colet, [2006](#)).

● « Arguably, the greatest challenge for EPD professionals is to bring their expertise to the university task of forming powerful learning environments for potential and serving heads of department and team leaders. »
Knight et al. ([2006](#)).

● Le projet FacDev fournit un [cadre conceptuel](#) pour comprendre, évaluer et pratiquer l'accompagnement pédagogique. Il a impliqué des établissements de cinq pays : Belgique (université catholique de Louvain), Canada (université de Sherbrooke, université McGill, université Dalhousie), Danemark (université d'Aalborg), France (université de Bourgogne) et Suisse (université de Genève).

POUR UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DU CHANGEMENT

La dynamique du changement dans une organisation quelle qu'elle soit est complexe. Dans l'enseignement supérieur, elle repose bien évidemment sur les acteurs individuels (Kezar et al., [2011](#) ; MacFarlane, [2011](#)), mais est aussi profondément marquée par les cultures disciplinaires (Gibbs et al., [2009](#)) et plus globalement par le contexte dans lequel le changement doit intervenir (Fanghanel & Trowler, [2007](#)).

LES MODÈLES DU CHANGEMENT : TOP DOWN OU BOTTOM UP ?

L'expérience anglaise montre que la régulation des pratiques à travers les audits, mesures de performances et dispositifs de récompense ont eu des effets limités sur l'amélioration de l'enseignement. Certaines mesures, en ramenant l'enseignement à une tâche technicisée, disjointe de la production du savoir par la recherche, ont en fait contribué à un sentiment de dépossession professionnelle parmi les enseignants. Il s'agit donc de promouvoir une approche réflexive, contextuellement pertinente où enseignement et recherche ne sont pas en compétition (Fanghanel & Trowler, [2007](#)).

C'est aussi le point de vue développé dans l'ouvrage de Paquay et al., ([2010](#)) qui montre que l'évaluation, quelle que soit sa visée, ne constitue pas encore un levier pour développer les compétences des personnes. Malgré l'émergence de stratégies prometteuses, basées sur l'identité, la coopération et/ou la réflexivité, la tension entre l'institutionnel et le professionnel reste irrésolue.

Pour que les pratiques changent de façon significative, certains principes doivent être considérés. D'une part, dans un environnement caractérisé par une forte inter-indépendance entre les acteurs, les

pratiques évoluent par proximité. D'autre part, le changement vise à résoudre un problème explicite, que l'institution souhaite traiter (Dahan & Mangematin, [2007](#)).

Pour Gibbs et al. ([2009](#)), cette **expérience d'un problème à résoudre** est essentielle si l'on s'inscrit dans la perspective d'un changement planifié. Ils opposent la culture entrepreneuriale de certains départements, associée effectivement à une planification du changement, à la culture collégiale, caractérisée par un management plus permissif et une plus grande liberté des acteurs à décider de leurs objectifs, indépendamment de tout contrôle externe. Dans un cas comme dans l'autre, l'équilibre à trouver entre les expériences quotidiennes d'enseignement et leur projection dans un curriculum évolutif demeure souvent problématique ; et au final c'est l'opposition entre recherche et enseignement qui globalement est perçue comme un frein au changement.

LEADERSHIP ET RÔLE DES ACTEURS

Le leadership dans les établissements d'enseignement supérieur est une question d'engagement des acteurs : de tous les acteurs potentiellement quand ils participent à des actions génératrices de leadership (Kezar et al., [2011](#)), des professeurs d'université essentiellement qui de par leurs activités développent des formes de leadership informel ou distribué (MacFarlane, [2011](#)). ●

Pour certains, il convient d'intervenir en amont auprès des doctorants et futurs enseignants-chercheurs. Des travaux existent en Angleterre et en Australie pour définir les compétences génériques des doctorants. En Europe, se développe une réflexion sur la sensibilisation au modèle dit professionnel de la construction des connaissances, opposé au traditionnel modèle humboldtien (Enders, [2005](#)). En France, certains travaux mettent en avant le rôle que peuvent jouer les écoles doctorales dans le soutien au changement et à l'innovation (Dahan & Mangematin, [2007](#)).

« (...) there is still a mismatch between the behavioural characteristics required to become a professor, demanding a focus on individual performativity, and the characteristics which make good professorial leaders. This necessitates a broader set of skills in nurturing and facilitating the development of others, and a more selfless and team-based ethic. »
(MacFarlane, [2011](#)).



Les départements ont également un rôle clé à jouer, y compris dans les universités traditionnelles, où la recherche prédomine clairement. Si la taille du département influe peu, la discipline est en revanche fortement structurante : les changements sont plus émergents que planifiés en sciences humaines et sociales alors qu'ils sont toujours planifiés en sciences ; la culture entrepreneuriale est sans surprise plus implantée dans les disciplines professionnelles (Gibbs et al., [2009](#)).

La manière dont la recherche s'organise au sein d'un département exerce une influence directe sur la plus ou moins grande disposition à faire évoluer les pratiques pédagogiques. Autrement dit quand la recherche s'apparente à un discours d'expertise construit par des individus, la manière dont les collègues enseignent est peu importante ; a contrario quand la recherche nécessite de nombreuses ressources et une organisation efficace, les personnes sont habituées à planifier leur activité et à prêter attention à celle des autres (Gibbs et al., [2009](#)).

L'université de Fribourg montre que les tensions entre un modèle professionnel et un modèle organisationnel peuvent être résolues en misant sur une meilleure articulation des deux logiques. Le « développement organisationnel participatif » devient alors une approche pertinente pour favoriser les changements au sein de l'établissement (Charlier, [2011](#)). Dill ([2003](#)) pour sa part, propose une démarche basée sur les principes de l'organisation apprenante, encourageant le transfert interne de connaissances.

L'exemple du projet FacDev nous rappelle que la coopération entre établissements à l'échelle locale ou internationale constitue également un levier : le cadre conceptuel collectivement conçu représente une base pertinente pour formaliser et évaluer les pratiques de soutien au développement pédagogique des enseignants (Saroyan & Frenay, [2010](#)).

Le moment serait-il opportun en France pour s'emparer enfin d'un sujet resté tabou ? La diminution des effectifs d'étu-

dants, la réforme sur le statut des enseignants-chercheurs et la loi LRU sur l'autonomie des établissements constituent probablement un terreau favorable. À ces facteurs externes, s'ajoute l'intérêt croissant portée par les équipes dirigeantes aux questions de qualité de l'enseignement et les efforts encore balbutiants des SUP pour rendre leurs activités plus visibles. L'engagement récent de la CPU (Conférence de présidents d'université) et de la Caisse des dépôts en faveur de l'université numérique ([2009](#)) d'une part et des *learning centres* ([2011](#)) d'autre part sont autant de jalons dans la lente progression de l'enseignement supérieur français vers la qualité pédagogique. Reste donc les enseignants...

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Adangnikou Noël & Paul Jean-Jacques (2008). « La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Altbach Philippe G., Reisberg Liz & Rumbley Laura E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution : A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris : UNESCO.
- Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Åkerlind Gerlese (2007). « Constraints on academics' potential for developing as a teacher ». *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 1, p. 21-37.
- Bachy Sylviane, Lebrun Marcel & Smidts Denis (2010). « Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : Impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, n° 1.
- Balme Sébastien, Barras Hervé & Schaub Mallory (2010). « Impact de l'enseignement sur l'évaluation des compétences des enseignants débutants, cas du PPE à l'Université de Montpellier ». In *AIPU 2010 - 26e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Rabat, 17-21 mai 2010*.
- Bamber Veronica (2008). « Evaluating lecturer development programmes : Received wisdom or self-knowledge? ». *International Journal for Academic Development*, vol. 13, n° 2, p. 107-116.
- Bélisle Marilou, Bélanger Claire & Bernatchez Paul-Armand (2008). « L'évaluation des services d'un centre de pédagogie universitaire : une démarche incontournable de légitimation du centre et de valorisation de la pédagogie ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Becquet Valérie & Musselin Christine (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : Etats Généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Beney Michel & Pentecouteau Hugues (2008). « La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 69-86.
- Bernatchez Paul-Armand, Cartier Sylvie, Bélisle Marilou & Bélanger Claire (2010). « Le mentorat en début de carrière : Retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, n° 1.
- Berthiaume Denis & Chevalier Pierre-André (2008). « Des stratégies pour aider les enseignant-e-s universitaires à développer un savoir pédagogique disciplinaire (SPD) ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Boshier Roger (2009). « Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? ». *Higher Education Research & Development*, vol. 28, n° 1, p. 1-15.
- Bourgin Joëlle (2011). « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? ». *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 1, p. 93-108.
- Boyer Ernest L. (1997). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate*. San Francisco : Jossey-Bass. 2e éd. (1re éd. 1990).
- Boyer Régine & Coridian Charles (2002). « Transmission des savoirs disciplinaires : Une comparaison histoire/sociologie ». *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 41-61.
- Broyon Marie-Anne & Andenmatten Barbara (2008). « L'« Hospitation » ou « Peer review of teaching » à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (Suisse) ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Caisse des dépôts (2009). *Guide méthodologique de l'université numérique*. Paris : Conférence des présidents d'université (CPU).
- Caisse des dépôts (2011). *Mettre en place un Learning Centre : Enjeux et problématiques*. Paris : Conférence des présidents d'université (CPU).



- Challis Di, Holt Dale & Palmer Stuart (2009). « Teaching and Learning Centres : Towards Maturation ». *Higher Education Research & Development*, vol. 28, n° 4, p. 371-383.
- Charlier Bernadette (2011). « Tensions between professional and organizational development: Towards meaningful evaluative practices for all ». In Trowler Paul R., Saunders Murray & Bamber Veronica (dir.). *Reconceptualising Evaluation In Higher Education: The Practice Turn*. Maidenhead : Open University Press.
- Coulon Alain & Paivandi Saeed (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire de la Vie Etudiante (OVE).
- Cox Milton D. & Richlin Laurie (2004). « Special Issue : Building Faculty Learning Communities ». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2004, n° 97, p. 1-157.
- Dahan Aubépine & Mangematin Vincent (2007). « Institutional Change and Professional Practices : The Case of the French Doctoral Education ». In *RESUP 2007. Les Universités et leurs marchés, Paris, 1-2 février 2007*.
- Demougeot-Lebel Joëlle & Perret Cathy (2010). « Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants ? ». *Education et formation interculturelles : regards critiques*, n° 9, p. 99-113.
- Demougeot-Lebel Joëlle & Perret Cathy (2010). « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université ». *Savoirs*, vol. 2, n° 23.
- Demougeot-Lebel Joëlle & Perret Cathy (2011). « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 27, n° 1.
- Dill David D. (2003). « Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, p. 337-352.
- Enders Jürgen (2001). *Academic Staff in Europe : Changing Contexts and Condition*. Westport : Greenwood Press.
- Enders Jürgen (2005). « Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 119-133.
- ENQA (2005). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Espéret Eric (dir.) (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Fanghanel Joëlle & Trowler Paul R. (2007). « New Academic Identities for a New Profession? Situating the Teaching Dimension of the Academic Role in a Competitive Enhancement Context ». In *RESUP 2007. Les Universités et leurs marchés, Paris, 1-3 février 2007*.
- Fanghanel Joëlle (2007). *Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context*. York : Higher Education Academy.
- Faure Sylvia, Soulié Charles & Millet Mathias (2005). « Travail des enseignants-chercheurs : Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ».
- Frenay Mariane & Paul Cécile (2006). « Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ». In Rege Colet Nicole & Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Frenay Mariane, Saroyan Alenoush & Taylor Lynn K. (2010). « Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 63-76.
- Germain Rutherford Aline & Diallo Bakary (2006). « Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC ». In Rege Colet Nicole & Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Gibbs Graham & Coffey Martin (2004). « The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students ». *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, n° 1, p. 87-100.
- Gibbs Graham, Knapper Christopher & Piccinin Sergio (2009). *Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments - Final Report*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Gosling David (2008). *Educational Development in the United Kingdom : Report for the Heads of Educational Development Group*. Heads of Educational Development Group (HEDG).

- Grandtner Anne-Marie & Bélanger Claire (2008). « Nouvelle fonction du Conseil pédagogique : l'accompagnement au Scholarship of Learning and Teaching (SOTL) ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Grocia James (2010). « Why Faculty Development? Why Now? ». In *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Hénard Fabrice (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris : OCDE.
- Hicks Margaret, Smigiel Heather, Wilson Gail & Lutzekyj Ann (2010). *Preparing Academics to Teach in Higher Education - final report*. Australian Learning & Teaching Council (ALTC).
- Holt Dale, Palmer Stuart & Challis Di (2011). « Changing perspectives : Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. ». *International Journal for Academic Development*, vol. 16, n° 1, p. 5-17.
- Hubball Harry & Burt Helen (2006). « The Scholarship of Teaching and Learning : Theory-Practice Integration in a Faculty Certificate Program ». *Innovative Higher Education*, vol. 30, n° 5, p. 327-344.
- Hubball Harry, Clarke Anthony & Poole Gary (2010). « Ten-year reflections on mentoring SoTL - research in a research-intensive university ». *International Journal for Academic Development*, vol. 15, n° 2, p. 117-129.
- Kanuka Heather (2010). « Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. ». *Higher Education Management & Policy*, vol. 22, n° 2, p. 69-81.
- de Ketele Jean-Marie (2010). « La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 5-13.
- Kezar Adrianna, Bertram Gallant Tricia & Lester Jaime (2011). « Everyday people making a difference on college campuses : The tempered grassroots leadership tactics of faculty and staff ». *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 2, p. 129-151.
- Knight Peter T., Tait Jo & Yorke Mantz (2006). « The professional learning of teachers in higher education ». *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, p. 319-339.
- Kreber Carolin (2002). « Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching ». *Innovative Higher Education*, vol. 27, n° 1, p. 5-23.
- Kreber Carolin (2007). « What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice ». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1, p. 1-4.
- Kreber Carolin (2009). *The University and its Disciplines : Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries*. Londres : Routledge.
- Langevin Louise, Bilodeau Hélène, Boisclair Michel & Bracco Marie-Anne (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Langevin Louise, Grandtner Anne-Marie & Ménard Louise (2008). « La formation à l'enseignement des professeurs d'université : Un aperçu ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, p. 643-664.
- Langevin Louise (dir.) (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : Perspectives pour la formation*. Montréal : Université du Québec.
- Lebrun Marcel, Deschryver Nathalie & Charlier Bernadette et al. (2008). « Learn-Nett, un réseau pour la formation des enseignants. Une communauté de pratique ? ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*
- Light Greg, Calkins Susanna & Cox Roy (2009). *Learning and teaching in higher education : The reflective professional*. Londres : Sage.
- Lindberg-Sand Åsa & Sonesson Anders (2008). « Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden : Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning ». *Tertiary Education and Management*, vol. 14, n° 2, p. 123-139.
- Lindblom-Ylänne Sari, Trigwell Keith, Nevgi Anne & Ashwin Paul (2006). « How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context ». *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, p. 285-298.
- Losego Philippe (2004). « Le travail invisible à l'université : Le cas des antennes universitaires ». *Sociologie du travail*, n° 46.



- Luzeckyj Ann & Badger Lorraine (2008). *Literature review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. Australian Learning & Teaching Council (ALTC).
- Macfarlane Bruce (2011). « Professors as intellectual leaders : Formation, identity and role ». *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 1, p. 57-73.
- MacKenzie Jane, Bell Sheena & Bohan Jason *et al.* (2010). « From anxiety to empowerment : A Learning Community of University Teachers ». *Teaching in Higher Education*, vol. 15, n° 3, p. 273-284.
- Ministère de l'éducation nationale (2011). « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2009-2010 ». *Note d'information*, n° 11.06.
- Mogueur Philippe (2003). *Le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur : Un dispositif ambivalent, entre efficacité interne et efficacité externe*. Dijon : Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).
- Musselin Christine (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Norton Lin, Aiyegbayo Olajojo & Harrington Katherine *et al.* (2010). « New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education : The role of the PGCLTHE - programme ». *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 47, n° 4, p. 345-356.
- Paivandi Saeed (2010). « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 29-42.
- Palmer Stuart, Holt Dale & Challis Di (2010). « Australian teaching and learning centres through the eyes of their Directors : Characteristics, capacities and constraints. ». *Journal of Higher Education Policy & Management*, vol. 32, n° 2, p. 159-172.
- Paquay Léopold, Van Nieuwenhoven Catherine & Wouters Pascale (dir.) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Paradeise Catherine & Lichtenberger Yves (2009). « Universités : Réapprendre la responsabilité collégiale ». *Revue du MAUSS*, vol. 33, n° 1, p. 288-305.
- Parmentier Philippe (2006). « Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire ». In Rege Colet Nicole & Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Peretti Claudine (dir.) (2009). *Rapport sur les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Postareff Liisa, Lindblom-Ylänne Sari & Nevgi Anne (2007). « The effect of pedagogical training on teaching in higher education ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 5, p. 557-571.
- Postareff Liisa & Lindblom-Ylänne Sari (2008). « Variation in teachers' descriptions of teaching : Broadening the understanding of teaching in higher education ». *Learning and Instruction*, vol. 18, n° 2, p. 109-120.
- Postareff Liisa, Lindblom-Ylänne Sari & Nevgi Anne (2008). « A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education ». *Higher Education*, vol. 56, n° 1, p. 29-43.
- Postareff Liisa & Lindblom-Ylänne Sari (2011). « Emotions and confidence within teaching in higher education ». *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 5.
- Poumay Marianne & Georges François (2008). « Référentiel, Gestion Individualisée des Compétences et Portfolio Professionnel : trois outils au service de la progression et de la réussite des enseignants en développement ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Prosser Michael, Rickinson Mark & Bence Valérie *et al.* (2006). *Formative evaluation of accredited programmes*. York : Higher Education Academy.
- Prosser Michael (2008). « The Scholarship of Teaching and Learning : What is it? A Personal View ». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, n° 2.
- Ramsden Paul (2003). *Learning to teach in higher education*. London : Routledge. (1^{re} éd. 1992).
- Rege Colet Nicole (2006). « Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire ». In Rege Colet Nicole & Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet Nicole & Berthiaume Denis (2009). « Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires ». In Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.). *Savoirs en (trans)formation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey Olivier (2005). « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs ». *Dossier de synthèse de la VST*, février. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Romainville Marc & Donnay Jean (dir.) (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.

- Romainville Marc & Rege Colet Nicole (dir.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville Marc (2009). « Entre l'écorce et l'arbre : Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires ». In Bedin Véronique (dir.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sadler Ian (2008). *Development of new teachers in higher education : Interactions with students and other influences upon approach to teaching*. [PhD thesis]. University of Edinburgh.
- Saroyan Alenoush, Amundsen Cheryl & McAlpine Lynn *et al.* (2006). « Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire ». In Rege Colet Nicole & Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Saroyan Alenoush & Frenay Mariane (dir.) (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education : A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Schwartz Rémy (dir.) (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur : Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Smith Jan (2010). « Forging identities : The experiences of probationary lecturers in the UK ». *Studies in Higher Education*, vol. 35, n° 5, p. 577-591.
- Smith Jan (2011). « Beyond evaluative studies : Perceptions of teaching qualifications from probationary lecturers in the UK ». *International Journal for Academic Development*, vol. 16, n° 1, p. 71-81.
- Stefani Lorraine (2010). *Evaluating the Effectiveness of Academic Development: Principles and Practice*. New-York : Routledge.
- Stes Ann, Gijbels David & Van Petegem Peter (2007). « Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics ». *Higher Education*, vol. 55, n° 3, p. 255-267.
- Stes Ann, Min-Leliveld Mariska, Gijbels David & Van Petegem Peter (2010). « The impact of instructional development in higher education : The state-of-the-art of the research ». *Educational Research Review*, vol. 5, n° 1, p. 25-49.
- Stes Ann, Coertjens Liesje & Van Petegem Peter (2010). « Instructional development for teachers in higher education : Impact on teaching approach ». *Higher Education*, vol. 60, n° 2, p. 187-204.
- Taylor Lynn K. & Rege Colet Nicole (2009). « Making the shift from faculty development to educational development : A conceptual framework grounded in practice ». In Saroyan Alenoush & Frenay Mariane (dir.). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Trigwell Keith & Prosser Michael (2004). « Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory ». *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p. 409-424.
- Trigwell Keith (2009). « Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education: A pilot study ». In *EARLI 2009, Amsterdam, 25-29 août 2009*.
- Trowler Paul R. & Knight Peter T. (2000). « Coming to Know in Higher Education : Theorising faculty entry to new work contexts ». *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n° 1, p. 27-42.
- Trowler Paul R. & Bamber Veronica (2005). « Compulsory Higher Education Teacher Training : Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures ». *International Journal for Academic Development*, vol. 10, n° 2, p. 79-93.
- Tudor Ian (2006). « Teacher training and 'quality' in higher education language teaching : Strategies and options ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, n° 4, p. 519-532.
- Vardi Iris & Quin Robyn (2011). « Promotion and the Scholarship of Teaching and Learning ». *Higher Education Research & Development*, vol. 30, n° 1, p. 39-49.
- Venturini Patrice & Chênerie Isabelle (2008). « Le projet accompagné, une stratégie de formation continue intéressante pour les enseignants universitaires en France ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, 19-22 mai 2008*.
- Witman Paul & Richlin Laurie (2007). « The Status of the Scholarship of Teaching and Learning in the Disciplines ». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1.
- Wouters Pascale, Lanarès Jacques, Frenay Mariane & Berthiaume Denis (2010). « Des dossiers d'enseignement pour soutenir le développement professionnel des enseignants à l'université : Apports, questions méthodologiques et enjeux institutionnels ». In *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF 2010), Genève, 13-16 septembre 2010*.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi, Laure (2011). « *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique* ». Dossier d'actualité Veille et analyses, n°64, septembre.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

- Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

- Apprendre à écrire : du mot à l'idée

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

- Se former tout au long de sa vie d'adulte

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=61&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (0)4 72 76 61 00
Télécopie : +33 (0)4 72 76 61 93