

Les cahiers de l'Idip

n°2

La place du SoTL dans
le développement professionnel
des enseignants-chercheurs
ou
Les enjeux de la publication

Muriel Béasse

Juillet 2015



La place du SoTL dans le développement professionnel des
enseignants-chercheurs

ou

Les enjeux de la publication

Table des matières

En quête	3
Journée scientifique AIPU 2015	4
Entretien avec Denis Berthiaume	6
Entretien avec Philippe Parmentier	13
Entretien avec Nicole Rege Colet	18
Le compagnonnage cognitif : un outil pour la structuration de l'encadrement doctoral dans une logique de formation pour et par la recherche.....	24
L'universitarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par et pour la recherche ?.....	37

En quête

Comment décrire les liens qui peuvent s'établir entre le développement professionnel des enseignants-chercheurs, l'injonction du *publish or perish* et l'acronyme anglais d'un concept en plein développement en France, le SoTL ? Pour une personne comme moi, encore peu familière des enjeux de la pédagogie universitaire, les rapports entre ces différentes notions ont d'abord constitué un véritable défi en me donnant l'effet d'indices ténus et sibyllins dans une enquête d'envergure.

En avril 2015, dans le cadre de mon master en sciences de l'éducation, à l'Université de Strasbourg, j'ai eu la chance de réaliser un stage à l'Idip avec l'honneur et la responsabilité d'être la première stagiaire de l'institution, vieille de déjà deux ans. Mon apprentissage a débuté en participant à une journée d'étude de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) à l'Université de Lille : une journée consacrée aux enjeux pédagogiques du développement professionnel des enseignants du supérieur qui a constitué, pour moi, une bonne entrée en matière. J'y étais plus particulièrement pour entendre parler, pour la première fois, de la démarche dite du SoTL, le *Scholarship of Teaching and Learning*. Ce cadre de référence invite les enseignants à questionner leur pratique pédagogique, à se former et à partager leur expérience.

Pour en savoir un peu plus sur cette notion, je me suis entretenu par la suite avec trois spécialistes de la pédagogie universitaire qui m'ont notamment éclairé sur les enjeux de la recherche appliquée à la pratique enseignante. Denis Berthiaume m'a permis de bien comprendre les origines et les conséquences de la pression à la publication et Philippe Parmentier a pu m'expliquer le contexte dans lequel le concept du SoTL émerge, pour mieux cerner les enjeux du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Enfin, un entretien avec Nicole Rege Colet a été l'occasion de saisir l'importance du travail éditorial et de la nécessité de rendre compte de sa pratique.

Comme une enquête ne saurait se passer de pièces à conviction, deux textes scientifiques qui émanent de la démarche SoTL concluent cette investigation. Le premier article signé Denis Berthiaume et Mélanie Bosson est un compte rendu de pratique sur le compagnonnage cognitif comme outil de l'encadrement doctoral. Le second texte, présenté par Nicole Rege Colet et Philippe R. Rovero, témoigne d'une recherche empirique comparative sur l'articulation entre recherche et enseignement auprès de deux Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse.

Ce deuxième numéro des Cahiers de l'Idip pourra se lire finalement comme une invitation à repenser les activités de publication dans l'enseignement supérieur, mais aussi à découvrir le potentiel du SoTL pour le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Il peut aussi s'appréhender, simplement, comme le compte rendu des découvertes d'une non-spécialiste sur les différentes facettes et les enjeux du développement pédagogique dans l'enseignement supérieur.

dialoguent face à face... Chacun cherche à représenter la relation idéale d'accompagnement. Il est question de permettre à l'autre de se révéler, d'atteindre ses buts en jouant le rôle de facilitateur plutôt que celui de conseiller ou même de devenir coach.

Parvenu à cette étape de l'atelier, les réactions et questionnements se font plus animées. Au cœur du groupe composé pour l'essentiel d'enseignants-chercheurs et de conseillers pédagogiques, je suis sans conteste la plus novice en ce qui a trait au monde de l'enseignement supérieur, mais je me rends très vite compte que les composantes qui se rattachent à la démarche du SoTL ne vont pas toujours de soi pour certains participants. La discussion s'anime, par exemple, pour savoir si l'accompagnement est suffisant comme processus de formation, ou encore en ce qui concerne la valorisation de son expérience pédagogique. La nécessité de publier sur ses pratiques d'enseignement fait particulièrement réagir. Les réactions sont spontanées : faire de la recherche appliquée sur son enseignement est séduisant, intéressant, mais si ça ne rapporte pas suffisamment dans un plan de carrière, à quoi bon ? Je ne perçois pas encore tous les enjeux liés à la production scientifique mais je sais qu'elle se trouve, en France, au cœur de la promotion académique des enseignants-chercheurs.

Nicole Rege Colet suggère de sortir des cadres de références habituels et de parvenir à naviguer entre différentes écoles de pensée. C'est la conclusion de cette séance. Le temps est malheureusement compté et l'atelier prend fin. Quelques apartés se prolongent néanmoins sur ces questions qui semblent faire écho à un certain mal-être et à bien d'autres aspects du métier d'enseignant-chercheur. Pour ma part, je m'engage à poursuivre ma petite enquête avec des universitaires d'horizons différents mais tous préoccupés par ces questions.

Entretien avec Denis Berthiaume

« Je préfère parler de dissémination plutôt que de publication, c'est moins dogmatique »



Denis Berthiaume est vice-recteur qualité de la Haute école spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO)

Selon vous, est-ce que les enseignants-chercheurs savent qu'ils peuvent publier en pédagogie universitaire ?

J'aurais tendance à dire que non, pas du tout. Quand j'évoque l'idée d'une publication avec quelqu'un qui fait un peu d'innovation pédagogique, la première réponse c'est : « ah ! Ça se publie ? ». La deuxième réponse c'est « oui, mais moi je ne sais pas comment ». En fait, il y a deux obstacles. Le premier, c'est que pour beaucoup de personnes, le domaine de la pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur n'est pas un sujet de recherche, ce qu'on appellerait, en anglais, un domaine de *scholarship*. C'est plutôt un milieu de travail. Les individus peinent à prendre du recul et à concevoir que l'on puisse publier là-dessus. En France, c'est accentué par le fait qu'il y a très peu de centres de pédagogie universitaire et très peu de chercheurs spécialisés sur l'enseignement supérieur, contrairement au Royaume-Uni où l'on trouve près d'une vingtaine de centres de recherche sur l'enseignement supérieur.

Le premier obstacle, c'est concevoir que l'on puisse en faire un objet d'étude et de recherche. Le deuxième obstacle c'est que la plupart des gens disent ne pas savoir comment faire pour publier s'ils devaient publier. Ils n'ont pas les codes liés à la publication, à savoir le format de la rédaction, les référencements bibliographiques et la littérature scientifique qui serviraient à asseoir l'article lui-même. C'est pourquoi la plupart du temps, ils vont chercher à être accompagné par quelqu'un. Le conseiller ou la conseillère pédagogique joue alors un rôle de médiateur face à leur entrée dans un nouveau champ, celui de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Quel est le principal intérêt de publier sur la recherche appliquée à son enseignement ?

On pourrait voir trois intérêts. Le premier, le plus évident, c'est que le métier d'enseignant-chercheur requiert une production scientifique. Ecrire sur sa vie et son expérience personnelle n'entrent pas, généralement, dans la production scientifique. Par contre, publier dans les revues qui, elles, sont cotées, avec un *impact factor* et ainsi de suite, peut

contribuer à sa production scientifique. Publier sous une approche SoTL dans des revues qui sont reconnues permet d'inscrire à son palmarès des publications scientifiques. C'est moins le cas en France où il y a un catalogue produit par le CNU qui explique quelles revues sont reconnues dans telle section du CNU. Si on prend le système du Royaume-Uni, à titre d'exemple, il existe, tous les cinq ans, un système d'évaluation de la production de recherche. Autrefois cela s'appelait le *Research Assessment Exercise*. Aujourd'hui il s'agit du *Research Excellence Framework* : le Ref¹. Dans l'ancien système, que je connais le mieux, chaque enseignant-chercheur devait y mentionner ses quatre meilleures publications qui ensuite étaient comptabilisées au sein de son unité, de son département, puis comptabilisées au sein de l'université. Les publications de type SoTL étaient reconnues justement parce qu'il y avait un critère de scientificité, un comité de lecture et un impact factor. Dans un système comme celui-là, la personne peut vraiment utiliser le *Scholarship of Teaching and Learning* dans le développement de sa production scientifique.

Le deuxième avantage, qui est peut-être relié à ce que je vous disais auparavant, c'est vraiment cette idée que la publication de type SoTL va me permettre de me développer. J'aurai tendance à dire que ce n'est pas quelque chose d'abordable pour tout le monde, en ce sens qu'il faut d'abord que la personne ait un bagage théorique et pratique de l'enseignement relativement développé. Un débutant ne va pas se lancer dans du SoTL. D'abord parce que la capacité de conceptualisation de ce qu'il fait va être assez limitée par sa faible connaissance des littératures dans le domaine. Ensuite, parce que l'expérience pratique ne va pas être assez vaste pour pouvoir vraiment contribuer à l'avancement de la réflexion sur un sujet donné. C'est pour ça que généralement on dit que le SoTL, ou l'approche du développement par la recherche appliquée, est réservé plutôt au 20% du corps des enseignants-chercheurs qui ont envie de s'investir dans ces questions depuis un certain temps et qui sont expérimentés. Typiquement, au Royaume-Uni, ils ont un cadre national de qualification pour l'enseignement supérieur qui a trois niveaux et, c'est en fait le troisième niveau qui correspond à la pratique du SoTL. Ce troisième niveau ne concerne pas plus que 20 ou 25% des enseignants de tous le Royaume-Uni. C'est dans ce pays que sont financés aussi les *National Teaching Fellowship*² : chaque année, il y a un appel à candidature pour l'équivalent d'un fonds qui sert à faire de la recherche de type SoTL sur ses enseignements. Ce qui permet d'être reconnu au niveau national comme spécialiste d'une certaine thématique en pédagogie de l'enseignement supérieur. Donc c'est un avantage pour le développement professionnel, mais il ne s'adresse pas à tous les profils d'enseignants. Il faut que ce soit quelqu'un qui soit prêt à favoriser l'enseignement versus la recherche dans l'équilibre entre ses fonctions professionnelles. Il faut quelqu'un qui ait pris assez de temps pour lire, comprendre, à la fois la pratique et les éléments un petit peu plus théoriques derrière sa pratique.

Enfin troisième avantage, avantage plutôt indirect en ce qui a trait à l'individu, c'est que le rayonnement que peut apporter le SoTL pour son institution, rejaillit inévitablement sur la personne. Si une personne s'investit, devient spécialiste d'une thématique en particulier, publie, est reconnue au niveau national, d'autres personnes font appel à elle et c'est une forme de rayonnement qui va ensuite être reconnu, normalement, au sein de l'institution. Dans certains cas on peut même s'en servir pour des critères de promotion. Dans d'autres cas ce sera des primes données. Cela peut donc être une reconnaissance interne d'activités de rayonnement externes à l'institution.

1<http://www.ref.ac.uk>

2 <https://www.heacademy.ac.uk>

Vous mentionnez souvent le Royaume-Uni mais comment cela se passe-t-il en France ?

Je ne sais pas si vous avez lu le Livre Blanc rédigé par Claude Bertrand³, on y trouve un chapitre intitulé « Reconnaître et professionnaliser l'activité d'enseignement ». Il y est question du besoin de professionnaliser l'activité d'enseignement, de la valorisation par une prime pédagogique, par des promotions. L'idée c'est qu'il y a une volonté de faire chez certains acteurs, mais le souci c'est qu'en France, à l'heure actuelle, c'est extrêmement difficile à réaliser. Déjà, contrairement au Royaume-Uni ou à d'autres systèmes d'enseignement supérieur, il y a une difficulté liée à la notion de « critères nationaux » : quelle que soit l'institution d'enseignement supérieur les individus sont tous soumis aux mêmes critères, alors qu'au Royaume-Uni la personne est employée par l'institution où elle travaille. L'institution peut donc faire le choix de recruter des gens davantage orientés enseignement ou davantage orientés recherche. En France, par souci d'objectivité, on a décrété, en quelque sorte, que la recherche ça s'évaluait, mais l'enseignement ça ne s'évaluait pas ! Ce qui veut dire que dans les promotions on n'en tient pas compte officiellement et il n'y a pas de véritable reconnaissance ou valorisation de l'investissement dans la pratique enseignante. Certaines personnes vous diront : « *ce n'est pas vrai, dans ma section CNU on en tient compte pour les promotions* », sauf que là, justement, ça dépend toujours des personnes impliquées au CNU et de ceux qui auraient une sensibilité pédagogique ou pas. Dans les critères d'évaluation, de promotion ou autres, il manque une reconnaissance formelle.

Au moment de la conception du Livre Blanc, j'ai parlé avec Claude Bertrand des principes du *National Teaching Fellowship Scheme* et je lui disais que cela pourrait être un mécanisme intéressant en France. Dans le cas où le CNU ne reconnaît pas directement les compétences en enseignement, il pourrait y avoir deux mécanismes : soit les universités reçoivent une enveloppe qui leur permet de reconnaître en interne l'investissement en pédagogie de certains enseignants, soit le Ministère, lui-même, fait un appel à candidature et, sur la base des projets, il peut financer des projets individuels. C'est la même logique que les Idéfi, les Initiatives d'excellence en formations innovantes, mais sur une base individuelle plutôt qu'institutionnelle. Le souci c'est que comme vous le savez, la situation financière n'étant pas rose, ce n'est peut-être pas facile de trouver des enveloppes budgétaires pour ces éléments. Et puis, certains n'adhèrent pas à ces idées, donc nous avons un peu de peine à avancer à cet égard. J'ai une collègue à l'Université de Strasbourg, il y a quelques années, qui me disait : « *en France c'est très simple, l'enseignant-chercheur a des responsabilités de recherche et des charges d'enseignement* ». Le salaire de la personne est payé en fonction de ses heures de service enseignant et son prestige scientifique et académique repose sur sa production scientifique. Le système est donc un peu déséquilibré. Dans le monde anglo-saxon, au Canada, aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, dans les grandes universités de recherche, quelqu'un qui est mauvais enseignant ne sera jamais promu professeur des universités, parce qu'il y a toutes sortes de mécanismes d'évaluation sur la capacité de s'investir dans son enseignement pour évoluer.

Est-ce qu'en France les normes académiques pour la publication scientifique rendent l'accès à la publication du SoTL difficile ?

En fait il y a deux problèmes. Le premier problème c'est que les normes nationales, telles qu'elles sont, favorisent la recherche au détriment de l'enseignement et rendent difficile la

³ Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* (Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous DGSIP). Paris : MIPES-DGSIP. Repéré à : http://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf

reconnaissance de l'enseignement. Le système français, de normes équivalentes pour toutes les institutions, force, ou empêche, une espèce de segmentation du paysage de l'enseignement supérieur qui permettrait à certaines universités de se positionner davantage derrière l'enseignement que la recherche. C'est ce que l'on observe dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur. Aux Etats-Unis, il y a, par exemple, des *Liberal Arts College*, des Collèges d'art libéraux, qui, en gros, sont des universités de premier cycle qui offre presque exclusivement du *bachelor*, donc de la Licence, et quelques masters, généralement pas de doctorat. Les enseignants qui y sont recrutés le sont principalement pour faire de l'enseignement, peut-être un peu de recherche dans certains domaines de pointe, mais l'évaluation de carrière se fait surtout sur l'enseignement à ce moment-là. Toutes les petites universités régionales en France ont plutôt cette vocation : celle de permettre aux individus localement d'avoir une formation universitaire sans devoir s'expatrier vers les grands centres. C'est la même situation pour l'institution pour laquelle je travaille : nous sommes une université de proximité. Notre objectif est de permettre aux personnes de rester sur place et d'exercer un métier. On offre peu de masters et on n'offre pas de doctorat.

Si le système français fige ainsi les choses, quels moyens ont les enseignants pour entrer néanmoins dans une démarche de type SoTL ?

On peut essayer de faire du SoTL avec les individus mais si le système national et les institutions ne le reconnaissent pas ce sera extrêmement difficile. Dans le Tome 2 du livre que j'ai réalisé avec Nicole Rege Colet,⁴ j'ai écrit dans la conclusion, que la dimension valorisation doit être très importante dans le triptyque développement-accompagnement-valorisation. La valorisation ne passe pas que par la motivation interne, la motivation intrinsèque de l'individu, elle passe parfois par une forme de motivation extrinsèque qui est une reconnaissance par l'institution ou par le système national d'enseignement supérieur. Actuellement en France, il me semble que c'est relativement bloqué au niveau national et il y a énormément de variété au niveau institutionnel. Certaines institutions ayant un peu plus de marge de manœuvre utilisent des primes dans une logique d'excellence pédagogique alors que dans d'autres institutions ces primes sont utilisées si la personne accepte des responsabilités additionnelles qui ne sont pas nécessairement liées à l'excellence pédagogique !

Ce système conduit à des effets pervers ?

Effectivement, c'est un effet pervers qu'on observe de diverses façons. Dans un système comme celui-là, si on établit un prix d'excellence en enseignement, un individu qui reçoit un prix est très mal vu par ses collègues : on considère que s'il obtient un prix en enseignement c'est qu'il est mauvais chercheur. Dans un système où on valorise de façon général l'investissement pédagogique, un prix d'excellence peut avoir un effet positif d'émulation et de modèle. Toutefois, un des problèmes avec le prix d'excellence en enseignement c'est que ça valorise ce qui a été fait plutôt que ce qui peut être fait : on favorise les acquis plutôt que le développement potentiel de quelqu'un. Ce qui est assez pervers c'est que l'on va financer quelqu'un sur la base de ce qu'elle a pu faire dans le passé et souvent on le finance par un dégrèvement de tâches pour que la personne enseigne moins. Dans une logique inverse on va donner des fonds à un enseignant-chercheur pour qu'il puisse développer sa pratique pédagogique. On valorise ainsi l'investissement plutôt que la réalisation antérieure, le développement plutôt que les acquis.

4 Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2015). Conclusion. Soutenir le développement professionnel des enseignants du supérieur. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 2 Se développer au titre d'enseignant* (pp. 253-261). Berne : Peter Lang.

Valoriser ainsi la recherche renforce le dogme du *publish or perish*, mais cette formule est de plus en plus remise en question ?

Vous savez, si on remonte un peu dans le temps, jusqu'aux années 50, l'université ne faisait quasiment pas de recherche. Le prof d'université était affilié à des labos, parfois, mais dans la plupart des pays occidentaux, il était plutôt un enseignant. Dans les années 50 on a pris le virage de la recherche, entre autres dans les sciences et technologies où la recherche est devenue un gros moteur de développement économique et c'est là qu'on a eu peut-être un effet de balancier où on est allé trop loin de l'autre côté. C'est comme cela qu'est apparu le dogme du *publish or perish*. Alors aujourd'hui, certaines personnes s'insurgent contre ce diktat pour diverses raisons. La première, c'est peut être justement que la carrière d'enseignant universitaire comporte généralement le poids équivalent, en terme d'heures, entre l'enseignement et la recherche. Il serait bon de reconnaître les deux et recruter les personnes en fonction de leurs compétences dans ce domaine ou, du moins, les accompagner pour qu'ils développent ces compétences tout au long de leur carrière.

Il y a un autre phénomène qui remet en question le *publish or perish*, c'est que, étant donné que la course aux publications est ouverte, on voit apparaître depuis une quinzaine d'années une dérive complète dans le domaine de la publication. Il y a différentes formes de dérives. Par exemple, avec Nicole Rege Colet nous avons été recalés tous les deux avec un chapitre dans un numéro d'une revue française, les *Dossiers des sciences de l'éducation*. Le comité éditorial pense que pour avoir un *impact factor* il faut absolument faire de la recherche quasi expérimentale alors que ce n'est pas vrai. Il est possible de faire de la recherche qualitative, empirique ou même théorique, sans être quasi expérimental et cela peut être reconnu.

La course à la starisation des chercheurs est une autre dérive. Vous avez peut-être déjà entendu ces histoires de chercheurs où on découvre, après quelques années, que 50% de leur publication étaient basées sur des données faussées ou créées de toute pièce. L'attrait de la popularité scientifique est tellement grand que l'on développe chez certains des comportements qui sont très éloignés des codes déontologiques.

Maintenant, est-ce que l'institution universitaire va changer sur cette question ? J'attends de voir. Pour deux raisons. La première raison : mes collègues anglo-saxons disent souvent que l'université est une institution qui a énormément d'inertie. Faire changer une université est aussi facile que de faire déménager un cimetière car les personnes concernées participent autant ! Le niveau d'intérêt est tellement limité que c'est extrêmement difficile à faire changer. La deuxième raison est liée au manque de recul que les présidences d'universités peuvent avoir à l'égard de tout cela. Je le dis en étant moi-même vice-président d'une université. La plupart du temps les gens deviennent vice-président d'université parce qu'ils sont dans ce milieu depuis un certain temps. Peu d'entre eux ont pris du recul à l'égard de l'université en allant faire l'équivalent d'une mini formation sur la gestion de l'enseignement supérieur et voir ce qui peut se faire, ailleurs qu'en France. En conséquence, ils tombent très vite dans le travers de reproduire ce que l'on reproche. On va entendre ces personnes nous dire que le *publish or perish* c'est la mort de l'université mais, dès qu'elles accèderont à la présidence ou à la vice-présidence d'universités, tout à coup, il faudra absolument être au plus haut dans les classements. On utilisera alors ce que tout le monde utilise : l'impact factor, les publications et ainsi de suite. Il y a une perte de la distance critique que l'enseignant universitaire a généralement dans son travail. Quand la personne devient administrateur ou manager elle revient dans les travers.

Alors comment repenser les activités de publication ?

Je préfère parler de dissémination plutôt que de publication, c'est moins dogmatique. Cela peut passer par des comptes rendus de pratique, par des retours d'expérience ou même la production de vidéos.

Mais est-ce que de cette manière il est aussi possible de faire de sa pratique un objet d'érudition ?

Si on est légitime, oui. Être érudit, concrètement qu'est-ce que cela signifie ? C'est être hautement spécialisé et c'est avoir aussi la reconnaissance de ses pairs. Le chemin qui passe de la dissémination à l'érudition c'est la légitimation, le fait d'être reconnu par ses pairs.

En devenant érudit dans sa pédagogie un enseignant-chercheur peut toutefois redouter de moins le devenir dans sa discipline ?

Il y a tout un débat à ce propos mais les deux pratiques, enseignement et recherche, ne sont pas exclusives. On développe un savoir pédagogique qui est propre à sa discipline. Mais c'est vrai que l'on est dans un milieu où les cultures disciplinaires sont tellement fortes qu'il faut faire évoluer les choses d'abord très localement. Bien entendu, il faut un changement conceptuel important chez la personne, qu'elle comprenne qu'il y a une plus-value importante à écrire sur ce qu'elle fait. Prendre du recul, accepter de passer plus de temps sur l'enseignement que sur la recherche c'est un investissement pour soi.

Dans ce numéro des Cahiers de l'Idip, nous publions un compte rendu de pratique dont vous êtes le co-auteur et qui, comme vous l'avez déjà évoqué, a été recalé par le comité éditorial d'une revue scientifique parce que le texte ne correspondait pas aux critères de publications attendus. S'agit-il d'une dissémination selon la démarche dite du SoTL?

Depuis une dizaine d'années, j'utilise le modèle de l'apprentissage cognitif complexe dans des ateliers sur l'encadrement doctoral. Ce sont des ateliers où je travaille sur la psychologie d'encadrement de thèses et j'utilise ce modèle pour amener les encadrants à réfléchir sur leur pratique d'encadrement. Or, quand je regarde l'expérience de certains doctorants c'est juste catastrophique, que ce soit en France ou ailleurs, parce que les gens n'ont jamais appris à superviser une thèse. L'article explique, sur la base d'une recherche empirique effectuée par diverses personnes, quelles sont les difficultés rencontrées par les encadrants de thèse. Sur cette base, nous racontons l'histoire de cet atelier que nous donnons depuis 10 ans : comment nous utilisons ce modèle pour aider les gens à prendre conscience de leur rôle. Nous présentons le modèle et nous donnons des exemples d'utilisation.

Nous sommes vraiment, ici, dans une recherche qui est de l'ordre du SoTL, au sens où nous avons une base conceptuelle théorique, une documentation assez analytique de ce qui s'est passé. Nous avons vraiment décrit toutes les étapes en analysant chacune des étapes. Nous avons une identification des forces et des faiblesses de cette approche. Nous avons aussi des conclusions générales qui servent de recommandations à quelqu'un qui voudrait s'inspirer de ce modèle. A tout cela, il ne manquait donc plus que la dissémination. Dissémination que je fais depuis des années parce que je donne cet atelier et j'en parle à divers endroits. Mais tout à coup, dans une revue de Sciences de l'Education, ça ne passe pas et pour deux raisons. La première c'est que ce travail n'est pas considéré comme du quasi expérimental où on dit « il y avait ça avant, on a fait ça donc ça donne ça ». La réalité est, en fait, beaucoup plus complexe que ça et c'est assez réducteur comme approche analytique. L'autre difficulté est liée à l'histoire de la création de la section des Sciences de l'Education au CNU en 1970. A l'époque, je crois, il y avait très peu de formation en sciences de l'éducation en France. En gros, on a donc demandé à tous ceux qui s'intéressaient aux questions d'éducation de changer de section et de venir au CNU. On s'est alors retrouvé avec des personnes qui étaient là par intérêt idéologique ou politique plutôt que pour leur bagage scientifique. Par conséquent, pendant un certain nombre d'années, la section 70 du CNU a été perçue comme très peu scientifique, très idéologique, très politique. Beaucoup de publications étaient alors de cet ordre-là. Depuis quelques années, c'est comme s'il y avait un revirement complet : on veut tellement être reconnu par les autres sections comme étant

scientifique et sérieux que, dès qu'on ne fait pas dans le quasi expérimental, c'est rejeté. C'est une vision qui est extrêmement réductrice de la réalité de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation parce qu'on est dans un domaine où le qualitatif est extrêmement important. L'expérimental ça nous donne le « quoi » mais ça n'explique pas le « pourquoi » qui va être obtenu plutôt avec le qualitatif. Dans la communauté des sciences de l'éducation il y a une difficulté à reconnaître l'expérience pratique comme étant également une source de savoirs et de faire la différence entre les aspects prescriptifs et les aspects de dissémination de bonnes pratiques. Dans cette logique, il y a une peur d'entrer dans ce qu'on appellerait les recommandations ou les leçons tirées de l'expérience qui font partie intégrale du SoTL.

Entretien avec Philippe Parmentier

« On peut être expert dans sa discipline et être très novice par rapport à l'acte d'enseigner »



Philippe Parmentier est directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation à l'Université catholique de Louvain (UCL).

La notion de SoTL répond-elle aux préoccupations actuelles de l'enseignement supérieur ?

Le SoTL touche bien aux métiers des enseignants du supérieur. Je pense que ce n'est pas par hasard que ce besoin de parler du métier se développe. C'est parce que l'enseignement a énormément évolué ces vingt dernières années et que la pression qui pèse sur l'enseignant du supérieur est sans cesse croissante. Il y a d'abord une pression sur le chercheur : la pression de la publication et la pression du financement. Le métier d'enseignant-chercheur est aussi en tension dans sa dimension enseignement. Les attentes de la société vis-à-vis de l'université ont évolué, en France et dans les différents pays occidentaux en général. La société civile attend de l'université qu'elle forme un grand nombre d'étudiants et qu'elle les rende compétents sur le marché de l'emploi et de l'insertion socio-professionnelle. Il y a 50 ans, la société n'attendait pas tellement de l'université qu'elle forme un grand nombre d'étudiants. Autrefois, nous étions dans une logique encore assez élitiste et il n'y avait pas spécialement d'attente par rapport à l'employabilité des diplômés puisque, soit ils étaient dans la sphère de la recherche, soit la question ne se posait pas car ils avaient accès à l'emploi. Les familles et le monde politique attendent, aujourd'hui, de l'université qu'elle fasse réussir les étudiants. Il suffit de voir tous les plans réussites qui se développent, ici et là, dans les universités, notamment autour de la licence en France. Les attentes du côté de l'enseignement sont donc plus grandes qu'avant alors qu'elles le sont aussi du côté de la recherche. L'enseignant-chercheur est donc pris en tenaille. On l'a toujours dit : « on est d'abord chercheur et puis enseignant », c'est la tradition de nos universités belges, françaises, suisses... mais aujourd'hui, le chercheur est de plus en plus sous pression et il se rend bien compte que, comme enseignant, il a de plus en plus de comptes à rendre.

Dans la salle de cours, nos étudiants attendent aussi qu'ils soient à la hauteur. On peut évoquer le fait des TIC qui font que l'information est très facilement accessible. Je donne souvent l'exemple très caricatural, mais tout à fait réel, de l'étudiant qui entend le mot ADN en cours, tape immédiatement le mot dans un moteur de recherche sur Internet, et en quelques secondes il en sait déjà plus que ce que le professeur va dire dans l'heure qui suit.

L'étudiant attend du prof autre chose. Ce qui n'est pas évident pour beaucoup de nos profs. Il leur faut passer d'un rôle de transmetteur classique d'informations à un rôle d'animateur pédagogique ou, que sais-je encore, de facilitateur. On a aussi quitté l'aura qu'un professeur d'université avait dans la hiérarchie des métiers, des images sociales qu'il y avait il y a 50 ans. Il y a une accessibilité au métier de professeur d'université qui est plus grande aujourd'hui qu'avant. C'est un peu ce que l'on disait des « instits » au début du vingtième siècle. Aujourd'hui il y a une sorte de démythification du métier.

Tous ces éléments, les technologies, l'image sociale, la commande sociale à l'égard de l'université, font que, « enseignant-chercheur » c'est un métier en questionnement. Vous aurez remarqué : j'ai utilisé le mot métier jusqu'ici. Qu'est ce qui fait qu'on passe d'un métier à une profession ? Il y a plusieurs caractéristiques et l'une d'entre elles c'est la formation. La formation professionnelle peut prendre des formes différentes : du coaching, des cours. Si on y réfléchit bien, le métier de chercheur est déjà professionnalisé : on n'est pas chercheur par hasard, on doit faire des doctorats, des post-doctorats, être inséré dans des équipes de recherche, faire des séjours à l'étranger et publier régulièrement. Si ça ne se passe pas bien, on est assez vite éjecté de la communauté des chercheurs. Les exigences formelles du métier de chercheur sont donc grandes. Pour l'enseignement, et peut être encore plus en France que pour d'autres pays, on est tout de même, encore, parfois dans un registre « amateur ». On est enseignant parce qu'on maîtrise très bien sa discipline, ça il n'y a aucun doute. Le volet pédagogique du métier est parfois proche du néant et quand la formation existe, elle existe sur une base volontaire.

Ce besoin de développement professionnel, né d'une pression de la société et de l'université, passe notamment par l'idée qu'au fond un enseignant-chercheur doit être accompagné dans son métier et notamment pour la partie enseignement. On ne devient pas bon enseignant juste comme ça, simplement par la bonne volonté des gens. Il faut qu'on organise le développement professionnel de façon à ce que l'enseignant puisse évoluer dans sa carrière.

Pouvez-vous définir ce qu'est le développement professionnel d'un enseignant ?

C'est vraiment cette idée que nous évoluons, et nous évoluons en faisant des expériences et des apprentissages. Des expériences nous en faisons tous, à tout moment. C'est une première manière d'évoluer. Les apprentissages c'est quelque chose de plus construit, plus formalisé, qui souvent passe par l'éducation, la formation. Et notre évolution, notre développement personnel, est le résultat de tout ça à la fois : de nos expériences et d'apprentissages qui, dès fois, débouchent sur des diplômes. Sinon, on apprend aussi des tas de choses en dehors de l'école bien entendu. Un enseignant apprend aussi dans son métier par ses propres expériences et par des apprentissages ou des formations qui sont un peu plus formalisées.

C'est l'idée d'un développement personnel. Mais dans un contexte professionnel ça s'appelle du développement professionnel. C'est l'ensemble des apprentissages que l'on fait à propos de son travail, dans le cadre de son travail et au bénéfice de son travail. Par exemple, je peux suivre un cours d'anglais pour être plus performant dans mon métier mais, par ailleurs, je peux avoir appris l'anglais en dehors d'un contexte professionnel. Le développement personnel et professionnel ne sont pas des boîtes étanches, ils s'enrichissent mutuellement à travers des compétences que l'on acquiert.

C'est un peu conceptuel mais l'idée du développement professionnel c'est qu'on apprend toujours par l'expérience. Toutefois, il ne suffit pas de faire l'expérience de quelque chose pour évoluer fondamentalement. Heureusement d'ailleurs, car vous imaginez comme notre vie serait fatigante si à chaque expérience on évoluait significativement ! Il y a donc une certaine stabilité dans nos apprentissages qui fait qu'on ne change pas toutes les cinq

minutes de personnalité ou de comportement. Le seul fait de faire une expérience de quelque chose ne suffit pas. Ce qui est important c'est la réflexivité : j'agis mais je pense aussi mon action, je pense à propos de mon action et j'en tire des leçons. Le SoTL c'est ça : je suis un enseignant, je donne cours, je prépare des cours, j'anime des groupes, j'encadre des étudiants en difficulté... mais je ne me contente pas de le faire, je m'observe en le faisant, je réfléchis à ce que je fais et j'en tire des leçons. C'est ce qui explique en partie le succès du SoTL : on applique à son propre métier d'enseignant la posture de chercheur. Vous êtes un enseignant et vous êtes un chercheur, ce qu'on vous propose de faire c'est de vous observer comme objet de recherche en quelque sorte.

Au fond beaucoup de professeurs d'université n'aimeraient pas qu'on leur fasse une leçon de pédagogie. Ils verraient cela d'un œil un peu dubitatif, voire suspect. Mais, ils acceptent plus volontiers de participer à une communauté d'enseignants qui réfléchit à sa pratique ou d'entrer dans un projet d'innovation pédagogique, par exemple technologique.

Le SoTL est né il y a une quinzaine d'années maintenant et j'ai vu émerger pas mal d'expériences où des enseignants, qui étaient surtout des chercheurs, se sont laissés séduire par l'idée qu'ils pouvaient aussi réfléchir à leur métier d'enseignant. C'est vraiment une approche pédagogique que nous essayons de développer à l'Université catholique de Louvain : nous organisons moins de formations qu'avant mais nous organisons plus de lieux de rencontres pédagogiques entre enseignants et d'occasions d'apprendre à travers des projets pédagogiques auxquels ils participent : autour des acquis d'apprentissage, améliorer mes évaluations ou bien donner des cours à distance. Ce sont toute une série d'actions qui peuvent être intéressantes et qui donnent prétexte aussi à réfléchir à son métier et s'améliorer.

Au colloque de l'AIPU, quand il a été question de travail réflexif, je me souviens qu'un participant s'est mis à faire des parallèles avec la psychanalyse. Cela vous fait réagir ?

C'est un peu de la provocation et sans doute une peur qui s'exprime. Si c'est le cas c'est la catastrophe parce que ça n'a rien à voir ! La réflexivité en milieu professionnel c'est réfléchir à sa propre pratique. On ne va pas parler du rapport à sa maman, même s'il y a peut-être un lien avec sa façon de donner les cours, mais ce n'est pas de cela évidemment que l'on va parler. On ne va pas demander si le complexe d'Œdipe a été bien digéré. C'est toutefois souvent dans le registre émotif et intellectuel que cela se passe. Par exemple, pour le registre des émotions, un enseignant qui débute au début a un peu peur : il descend les marches d'une grande salle de 500 jeunes de 18 ans qui ne sont pas tous passionnés par la discipline enseignée, ou qui ont un but dans la vie c'est de réussir leur première année de licence, et qui ont plein de peurs par rapport à ça. C'est une situation qui est humaine et beaucoup de jeunes enseignants ont peut-être envie de travailler cette question. On ne va pas faire de la psychanalyse avec eux mais c'est tout de même du registre plus psychologique que pédagogique. Maintenant il y a des « trucs pédagogiques » à connaître, par exemple, dans la manière de poser des questions, d'y répondre ou pour faire face à des jeunes qui sont parfois des grands adolescents et qui vont parfois vous tester. Le plus souvent la question est d'abord de savoir comment j'enseigne, comment ils apprennent et comment j'évalue et c'est important d'avoir un espace où il est possible de parler de ces questions. Il ne faut pas faire du narcissisme pédagogique non plus, mais se dire que pendant une heure, pendant un moment, on s'arrête pour se poser ces questions.

Le travail réflexif est donc au cœur de ce processus de développement professionnel. Est-ce qu'il passe par différentes étapes ?

Le fait d'évoluer c'est autre chose que de passer d'un stade à l'autre. Evoluer, nous le faisons tous, fatalement, tous les jours : on vieillit, on mûrit, on apprend, on oublie.

L'évolution est naturelle mais le développement c'est autre chose, c'est un moment structurant et structuré qui fait que nous sommes passés d'un état A à un état B. La réflexivité est un élément clef de cela car nous touchons à des dimensions intellectuelles, affectives, qui sont surtout liées à notre histoire personnelle. Ce n'est pas parce que mon voisin, prof d'histoire, fait quelque chose que ça me fait évoluer ! Je peux apprendre de lui mais mon évolution va passer par un acte mental que je vais poser. La réflexivité est un aspect, comme vous le dites, tout à fait central du développement professionnel. C'est plus que central : c'est indispensable en quelque sorte. Evidemment, réfléchir à soi, on fait ça tout le temps, ce n'est pas fatiguant d'ailleurs, mais la réflexivité prend une forme un peu construite et c'est utile de réfléchir avec d'autres, de se laisser interpeller par d'autres. A la sortie d'un cours, un prof s'évalue naturellement : « *aujourd'hui ça a été* » ou « *oups ! J'étais fatigué* » mais ça, ça ne nous fait pas tellement évoluer. Ce qui nous fait évoluer c'est de trouver quelqu'un qui nous dit « *tiens pourquoi tu trouves que ça n'a pas été aujourd'hui ?* » et d'approfondir en ce sens.

Parfois nous entrons dans le métier d'enseignant pour 30 ans et c'est assez logique qu'il se passe des choses pendant ces 30 ans. Il y a alors plusieurs façons d'analyser le développement professionnel des enseignants. Ce peut être selon une certaine évolution chronologique ou en analysant les comportements de l'enseignant et les attitudes par rapport à son métier. Peu importe le nombre d'années par lesquelles nous passons pour aller du stade A au stade B. Un exemple d'un modèle donné pour l'enseignant en général : la première chose qui tracasse un enseignant à ses débuts c'est « *est-ce que je maîtrise bien ma matière ? Est-ce que je ne vais pas faire d'erreur ? Est-ce que j'ai assez de matière pour tenir deux heures ?* » ou, à l'inverse, « *est-ce que je n'ai pas trop de matière ?* ». Il s'agit de questions qui sont centrées sur la transmission du contenu. Le deuxième moment dans cette évolution possible c'est de passer de cela à la question « *est-ce qu'ils apprennent bien ? Est-ce que ma méthode est la bonne ? Est-ce que mes cours sont clairs ?* ». Dans le fond, nous nous intéressons d'abord à nous et puis nous nous intéressons ensuite aux apprenants.

Dans le SoTL il y a trois stades. Le premier c'est : je suis au début de ma carrière d'enseignant je dois posséder les compétences requises pour bien enseigner. Cette étape met du temps à s'acquérir. Au deuxième stade, j'ose parler de mon métier d'enseignant avec d'autres, dans le sens de cette réflexivité dont on parlait tout à l'heure. Je vais vers les autres. La troisième étape : je ne me contente pas de parler de mon cours et de travailler sur mes compétences mais je me mets en projet, soit de recherche, soit d'innovation. Progressivement, je deviens une espèce de chercheur et un expert de l'enseignement. Je produis des connaissances à propos de l'enseignement. Ça, c'est vraiment l'aboutissement du SoTL. Par exemple, dans ma salle de cours j'organise un dispositif pédagogique où les étudiants vont utiliser les réseaux sociaux mais je mesure aussi si le groupe a mieux appris après qu'avant et j'en fais éventuellement un petit article ou une communication dans un colloque. C'est cette réflexivité que nous allons publier, diffuser, partager avec d'autres. Voilà les trois grandes étapes du SoTL.

Il s'agit finalement d'aller d'une expertise à une autre ?

C'est excellent ce que vous dites. Je suis tout à fait d'accord. Une expertise qui n'est pas sur le même registre. Au fond l'enseignant qui commence c'est un expert disciplinaire, cette expertise, elle est en général bien acquise. Ma discipline est d'ailleurs souvent ma passion. Ensuite c'est une expertise d'un autre registre qui touche à la manière dont j'enseigne. On peut être expert dans sa discipline et être très novice par rapport à l'acte d'enseigner. Progressivement on s'autorise une autre forme d'expertise qui est celle d'un facilitateur d'apprentissage et une expertise sur son propre métier d'enseignant.

Dans le SoTL il est question de *teaching and learning*. L'apprentissage reste bien un but en soi ?

A un moment, le développement professionnel nous ramène à nous-même bien entendu, à « moi comme enseignant ». Cela touche au *teaching* et ça touche aussi au bien-être professionnel de ma personne. Mais ce n'est qu'un moyen, ce n'est pas une fin en soi. Bien sûr, le bien-être d'une personne est une fin en soi sur le plan des valeurs humaines, mais on est dans une posture professionnelle et la finalité d'un enseignant c'est que les étudiants apprennent. Nous devons à un moment ou l'autre évaluer notre action pédagogique à l'aune de ce critère final qui est : est-ce que mes étudiants apprennent mieux qu'ils n'auraient appris autrement ? Ce n'est pas l'exercice le plus simple. Dans une carrière d'enseignant c'est une prise de conscience qui, pour certains, est un long cheminement et qui passe sans doute par l'étape de prendre soin de soi, d'abord. Ça ne me dérange pas qu'un enseignant aborde sa carrière à partir de lui-même, cela me paraît inévitable, mais enfin, le but du SoTL, de la réflexivité et de l'accompagnement proposé, c'est que le plus vite possible un enseignant s'évalue en fonction de l'apprentissage de ses étudiants. L'apprentissage est l'équivalent de l'indice de publication pour le chercheur, c'est l'outil de mesure de notre performance.

Entretien avec Nicole Rege Colet

« *Le SoTL, c'est cette invitation à porter un regard sur nos pratiques avec la même attention que l'on a pour notre recherche* »



Nicole Rege Colet est directrice de l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (Idip).

Pour commencer, pouvez-vous rappeler vos liens avec le monde de l'édition scientifique ?

Il y en a plusieurs. Le premier c'est que je fais partie de la direction scientifique d'une collection chez Peter Lang : la collection Exploration qui est la collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education. Toutes les grandes sociétés ont des collections chez des éditeurs. Je suis dans le comité scientifique dont le rôle consiste à recevoir des manuscrits, des monographies, et voir si le propos de ces ouvrages correspond bien à la collection. Ensuite, il s'agit d'accompagner les auteurs dans la préparation du manuscrit et nous sommes responsables d'évaluer. Toute publication scientifique fait l'objet d'une double évaluation en aveugle, ce qui veut dire que les textes sont anonymisés et envoyés à deux lecteurs ou experts indépendants qui ne se connaissent pas et qui n'ont pas de liens avec le, ou les auteurs. C'est le fameux *peer review* en anglais. C'est notre travail de faire cela et d'accompagner le, ou les auteurs, dans la réécriture ou l'ajustement, l'adaptation du texte. La décision de publication nous revient et on se réunit régulièrement pour se consulter ou demander l'avis à des collègues. On fait des propositions de publication ou non publication. Cette collection est importante car elle est liée à des enjeux de promotion académique, de développement professionnel et de gestion des carrières.

Je suis aussi la rédactrice en chef de RIPES, la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, qui est la seule revue scientifique où il est possible de publier en français. Il y en a une autre au Canada mais en pédagogie universitaire, c'est la seule. C'est une revue qui est classée ce qui signifie que si des gens publient dans cette revue cela leur fait des points pour tous les dossiers de promotion de carrière scientifique. Il y a vraiment des enjeux de promotion, de développement de carrière et d'accès au professorat. Cela fait huit ans que je dirige cette revue et je suis actuellement corédactrice en chef avec Christelle Lison, parce que, dans ce genre d'activité, il est bon que la revue ne soit pas celle d'une personne mais la revue d'une communauté. Quand j'ai pris la responsabilité de RIPES, c'était pour ma propre carrière parce qu'il était important que je prenne des responsabilités d'édition : ça marque des points aussi. Maintenant je n'ai pas besoin de ça en terme de promotion alors je suis allée chercher quelqu'un qui se trouve au début de sa carrière et qui

en a besoin. La logique c'est que ces activités font partie des activités d'enseignant-chercheur et qu'il faut se mouiller et y aller.

Je suis également éditrice dans d'autres revues où j'ai des sections. Je m'occupe, par exemple, des recensions d'ouvrages non anglophones pour IJAD : *International Journal for Academic Développement*. On m'a aussi demandé de prendre la responsabilité d'une collection chez Bloomsbury, ce qui signifie que je dirige des auteurs.

Le monde de l'édition scientifique est indissociable de l'idée de promotion professionnelle?

Oui, c'est indispensable. Je préfère utiliser le terme de développement professionnel ou de carrière. Si tu veux être un enseignant-chercheur tu dois être dans cet univers. C'est indissociable en ce sens. C'est une responsabilité, cela fait partie des devoirs intellectuels. Comme nous ne pouvons pas être enseignant-chercheur sans enseigner ou faire de la recherche. Après la forme d'enseignement, la forme de la recherche, tout comme la forme du travail éditorial peut être très variée mais ça, c'est une vision très anglo-saxonne qu'on retrouve en Suisse mais qui n'est pas aussi prononcée en France.

La formule *publish or perish* reste la même partout ?

Oui c'est partout pareil mais il est attendu que les séniors qui ont accumulé des expériences dans leur domaine et dans l'accompagnement se mettent au service des novices. On est dans un système de mentorat et c'est très anglo-saxon. C'est présent en France mais c'est moins explicite. Dans le milieu universitaire, passé l'âge de la cinquantaine, il y a ceux qui vont se dévouer et se consacrer à trouver des fonds, ceux qui vont faire du lobbying et ceux qui vont être dans la valorisation à travers la publication. Il est attendu que tu investisses quelque chose. C'est ma vision, en tout cas.

La pression à la publication est présentée comme un piège pour le SoTL pourquoi ?

C'est un raccourci. Le SoTL c'est cette invitation à porter un regard sur nos pratiques avec la même attention que l'on a pour notre recherche. C'est avoir cette même attention pour l'enseignement et l'apprentissage de nos étudiants et donc c'est utiliser ce côté questionnement, analyse du chercheur, pour l'enseignement. L'un des premiers enjeux du *scholarship* c'est justement : *to be a scholar* en ce qui concerne ces aspects et de communiquer sur ce que l'on découvre, sur ce que l'on essaie, sur ce que l'on expérimente. Il y a cette idée de communiquer publiquement, de partager avec ses pairs, avec sa communauté. Par exemple, j'ai essayé une classe inversée et l'idée est de partager sur ce que l'on a appris de manière à ce que la communauté grandisse ensemble.

Beaucoup de gens interprètent cette idée de « communiquer publiquement » par « publier dans des revues ». Il y a une espèce de raccourci. De la même manière quand nous disons qu'il est bon de « questionner ses pratiques d'enseignement comme ses pratiques de recherche », il y a plusieurs manières de le faire. Dans l'idée de « communiquer publiquement », il y a donc aussi plusieurs manières. Considérer qu'il n'y a que la recherche empirique menée avec de gros effectifs qui a statut de recherche c'est une définition très étroite de la recherche ! Nous, nous plaidons pour une ouverture des conceptions en disant : publier c'est une forme de communication publique mais ce n'est pas la seule et l'unique. Le piège c'est quand l'univers des possibles se rétrécit. C'est en contradiction total avec l'esprit même du *scholarship* qui est plutôt de s'ouvrir.

Concrètement, de quelle autre manière peut-on communiquer publiquement ?

Cela peut être d'avoir un blog, de faire des mini capsules, de faire un E-portfolio, d'animer un atelier dans une université d'été. Cela peut être de faire une expérience et d'aller à un colloque, des vidéos sur les concepts de la pédagogie... c'est tout ça et pour moi ce qui est

important c'est qu'on ne hiérarchise pas ces formes. On entend parfois : ça c'est de la littérature grise ! C'est à dire que cela compte pour du beurre ! Mais qu'est-ce que c'est la littérature grise ou les publications grises ? Au fond c'est ce qui n'est pas reconnu par les agences d'accréditation ou par la CNU, c'est-à-dire ceux qui vont qualifier en France.

Mais puisque la publication scientifique est attachée à ce point à la promotion professionnelle comment s'investir dans d'autres communications alors que ça ne rapportera pas autant ?

Il est important de rendre compte de son développement professionnel. Dans la culture anglo-saxonne nous considérons que chacun a la responsabilité de dire qui il est et quel est son travail. Dans un portfolio, comme dans un portfolio d'artiste, on peut rendre compte de différents aspects de son travail. Si pour une nomination, en France, il faut avoir sa liste de publications, cela se passe différemment si on désire se présenter à un concours pour un poste à Stanford University ou Mc Gill. L'université anglo-saxonne demande de fournir son *teaching philosophy*. En France, on considère qu'en dehors de la publication, point de salut ! C'est pour ça que j'ai créé les Cahiers de l'Idip et que nous avons d'autres outils. J'insiste auprès du Ministère pour que ce soit reconnu. On peut très bien appliquer les mêmes principes de rigueur de la recherche, en utilisant d'autres médias.

Conséquence : est-ce que la démarche, le courant du SoTL risque de moins bien se développer en France ?

De manière générale, ce qui vient du monde anglo-saxon pénètre difficilement en France, en tout cas en sciences de l'éducation. Beaucoup de personnes ne lisant pas l'anglais, c'est très compliqué. Je le vois à plusieurs reprises dans des jurys de HDR, il y a une méconnaissance totale de ces principes. Ce temps de contamination va demander du temps mais ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas essayer. Chaque fois que j'en ai l'occasion, j'invite des enseignants-chercheurs à participer à un numéro thématique de RIPES, c'est à dire de partir de ce qu'ils sont en train de produire comme réflexion et les amener à formaliser, à rédiger cette réflexion et à en faire quelque chose. Pour cela il faut que les personnes concernées aient confiance. Je suis donc intransigeante en ce qui concerne les critères scientifiques de publication dans RIPES. Pour être qualifié, nous ne publions pas tout et n'importe quoi.

Mais plus on s'engage sur la communication qui concerne sa pratique, plus on peut risquer de se désinvestir de sa recherche ?

C'est la crainte que la plupart des gens ont. J'essaie de montrer que les deux sont possibles. C'est l'autre défi : cesser de penser ces deux choses comme antinomiques, séparées, pour pouvoir les penser comme étant articulées. Ce que j'aimerais c'est que les enseignants-chercheurs puissent entrer dans un univers où les deux sont possibles. Sinon, cela signifie que leur identité professionnelle est divisée, ce qui est schizophrénique. Dans l'ouvrage *Academic Identities in Higher Education*⁵, nous avons justement essayé de travailler sur comment cette dualité enseignement versus recherche contribue à construire une identité. Ceux qui sont tiraillés entre l'un et l'autre ne sont pas heureux dans leur travail et il faut s'en occuper. Je dis toujours : que faut-il faire pour que vous puissiez entrer dans une réalité où les choses ne sont pas en compétition mais sont complémentaires ?

On peut tout de même imaginer la crainte de perdre sa spécialité pour être rangé dans un cadre autre, en sciences de l'éducation ?

5 Evans, L. Nixon, J. (2015). *Academic identities in higher education. The changing European landscape*. London: Bloomsbury.

Ce qui prédomine ce sont des cultures disciplinaires et au sein de ces cultures disciplinaires la question est : quelle place attribue-t-on à l'enseignement de la discipline ? C'est vraiment ma perception. Cela me fait penser à une personne qui est chimiste. Tout le monde ignore qu'il est chimiste. Or c'est un des spécialistes mondialement reconnu de la pédagogie universitaire en Australie. Au départ il s'est posé la question : « comment enseigner la chimie à l'université ? ». C'est à l'intérieur des clans culturels et disciplinaires que les gens vont décider de s'intéresser aux questions de l'enseignement.

Les personnes qui font ces choix sont guidées par une passion et par une générosité qui est de dire « je veux réformer cette formation. Elle ne répond pas aux besoins. Elle n'est pas efficace ». C'est un investissement, un projet de société. Quand Albert Einstein dit « je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer des conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre » c'est de l'ordre de l'identité. La question c'est : qui suis-je ? Comment je me mets au service de mes proches, des communautés dans lesquelles j'agis, et dans lesquelles agit mon intelligence, mon excellence dans l'action. Ceux qui suivent cet élan, comme cela, ne sont pas en train de se demander quelles en seront les conséquences. Ils sont dans un état d'esprit créatif et ils n'ont pas l'impression de prendre des risques. Ils réussissent, ou pas, et ils ne sont pas à la merci des résultats. En revanche, si on est constamment en train de faire des calculs pour savoir quel est le bon comportement à adopter pour gravir les échelons, on se retrouve totalement à la merci du système et des croyances entretenues à propos du système.

Est-ce que le SoTL peut jouer un rôle de « poil à gratter » et a vocation de faire « bouger les lignes » par rapport au diktat du *publish or perish* ?

Je pense qu'il y a des communautés où cette idée de publication de haut niveau va perdurer. *Nature et Sciences* n'est pas prêt de disparaître. Mais l'universitaire, comme n'importe quel homme ou femme, est toujours dans une ambiguïté. Je prends un exemple : tout le monde dénonce le classement de Shanghai mais dès qu'il sort tout le monde va le regarder. C'est presque de la superstition, comme pour la lecture de son signe astrologique : si c'est bien, on y croit ; et si ça ne colle pas on le rejette ! Cela reste tout de même un régulateur. Si la publication a un effet de régulation d'une communauté, gardons la, mais n'en faisons pas le seul arbitre de l'excellence. Et j'aime bien cette image du SoTL comme poil à gratter : c'est un peu désagréable mais ça fait bouger les lignes. Ce que je n'aime pas c'est quand on réduit, par exemple, la recherche à du quantitatif empirique en affirmant que « moins de 10 000 sujets, ça ne compte pas ! » C'est imposer un modèle qui est pertinent en biologie, par exemple, mais qu'on ne peut transposer tel quel d'une discipline à une autre. Il est intéressant que chaque discipline, chaque culture, trouve son champ d'expression pour justement faire « bouger les lignes ». Dans les sciences exactes et naturelles, la rigueur épistémologique a besoin de Science & Nature, mais tout le monde n'est pas concerné par un prix Nobel ! C'est l'idée des différentes disciplines sportives : on n'est pas obligé de tous faire du 110 mètres haie. Je plaide pour ça. Ce qui est important pour moi, quel que soit le travail réalisé, c'est de pouvoir être réflexif, d'analyser l'impact que nous avons sur les personnes concernées et que nous communiquions publiquement à ce sujet. C'est vrai pour la recherche. C'est vrai pour l'enseignement, comme c'est vrai pour toute action sociale. Les gens ont des idées, ils les testent. Il est bon pour nos sociétés que l'on communique là-dessus.

Dans l'expression *publish or perish*, *perish* ne s'adresse peut-être pas qu'aux idées mais aux personnes elles-mêmes, à leur carrière professionnelle ?

C'est souvent comme ça que c'est entendu mais pour que les idées ou les réflexions issues de quelque chose puissent être partagées dans une communauté, pour qu'une communauté puisse apprendre de l'expérience individuelle, publier est une responsabilité. Si je fais quelque chose qui a coûté quelque chose aux pouvoirs publics c'est de ma responsabilité de

dire voilà ce qu'on a trouvé, ce qu'on a pu observer ou qu'on ne peut pas observer, voilà ce qu'on devrait attendre un peu plus. Cette responsabilité de communiquer sur ce que nous faisons est primordiale. Il en va de la confiance.

Donc c'est une autre interprétation de cette expression ?

On peut croire qu'il faut publier pour exister au sens ontologique. Je pourrais répondre : il faut publier pour être dans le vivre ensemble.

Faut-il changer les règles de publication ?

Non. Communiquer sur ce que j'ai vécu et les effets que j'observe doivent respecter une rigueur, sans quoi on se raconte, on brasse des idées et ça s'appelle de l'idéologie. Les règles d'un bon texte restent les mêmes : de la clarté, de la précision dans la manière dont on exprime ses idées. On dit bien que tout ce qui est innovation et créativité ne signifie pas qu'il n'y a pas rigueur et cadre.

Le débat qui porte sur la distinction entre le SoTL et la recherche en éducation doit sans doute compliquer les règles de l'édition ?

Il y a effectivement un grand débat qui amène à dire, par contre, que ce qui distingue la recherche en éducation et le SoTL ce sont les cadres de référence. Le point de convergence, porte sur la méthode. C'est un besoin de l'humanité que les choses soient étiquetées mais malheureusement la réalité résiste à ce genre d'empaquetage. L'image que j'en ai, c'est que la recherche en éducation est une énorme palette de couleurs et le SoTL, c'est un petit coin. Je n'arrive pas à le catégoriser car les frontières ont toujours été floues. Ce qui est important pour moi c'est que les gens qui ont envie de communiquer sur ce qu'ils expérimentent apprennent à le faire. Je souhaite me mettre à leur service pour les aider à sentir d'eux-mêmes comment ils peuvent s'exprimer sur des choses qui sont très complexes.

Juste après cette interview, nous pouvons découvrir deux articles qui rendent compte d'expériences dans le domaine du développement de l'enseignement du supérieur. Avec Philippe Rovero, vous êtes l'auteur de l'un d'eux. Quelle est l'histoire éditoriale de ce texte ?

En Suisse, des actions innovantes sont menées, il y a des choses qui changent et notre rôle consiste à observer ces changements, à aller à la rencontre du vécu des gens et à chercher ce qui va les accompagner dans ces changements. C'est le propre de la recherche-action puisque nous sommes acteurs de changement, co-créateur de ces changements et que, dès le départ, nous allons observer, suivre, analyser ce qui se passe. Les recherches ont été faites et les résultats de ces recherches ont été analysés, et restitués, aux personnes. Dans un premier temps, Philippe Rovero et moi avons utilisé les résultats de cette recherche pour animer des sessions de développement professionnel. C'est dans l'esprit de la recherche-action.

Ces textes ont toutefois eu de la difficulté à trouver une niche dans une publication française. Au Royaume-Uni ou au Canada nous n'aurions pas eu ce problème. Mais comme la recherche s'est passée dans le monde francophone et en Europe, nous tenions à ce que ce soit publié, ici, en français. Nous avons pu constater qu'en Europe le monde de l'édition francophone dans le domaine des sciences de l'éducation ne s'est pas encore adapté aux nouveaux contextes de production de savoirs. Il n'a pas évolué comme les pratiques de recherche ont évolué. Le texte n'a pas été accepté parce que les évaluateurs étaient encore dans l'ancien régime ! Or ce sont des textes qui sont bien reçus et évalués dans le nouveau régime mais pas dans l'ancien. Autrement dit, les aristocrates ne peuvent pas évaluer la pertinence du marxisme ! C'est juste un problème de vision. Dans ce cas-là, la grille d'évaluation n'était probablement pas adéquate et il y a aussi la question des personnes en charge de l'évaluation : il y a ceux qui savent le faire et ceux qui ne savent pas le faire. C'est

un métier. Si ces personnes n'ont pas baigné dans les nouvelles perspectives et si elles sont dans la conformité d'un modèle très prescriptif, ce sont les mauvaises lunettes ! Il y a une forme de myopie.

Former les évaluateurs serait donc une solution pour élever le niveau de publication en sciences de l'éducation en France ?

A mon avis, oui. Les bonnes revues publient et communiquent aussi le nom des évaluateurs. Dans RIPES, nous le faisons maintenant. Cela engage la responsabilité de l'évaluateur et c'est une responsabilité collective. Dans son CV, ou dans son portfolio, un chercheur indique le nombre d'articles qu'il a évalué et ce type de travail lui rapporte des points puisque cela signifie qu'il est référencé pour le travail d'évaluation et donc d'accompagnement. Pour éviter d'entendre que le SoTL existe pour ceux qui n'arrivent pas à se faire publier il est important d'être transparent et de montrer que c'est un travail rigoureux.

Le compagnonnage cognitif : un outil pour la structuration de l'encadrement doctoral dans une logique de formation pour et par la recherche

Dr Denis Berthiaume, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), denis.berthiaume@hes-so.ch

Dr Mélanie Bosson, Université de Lausanne, Direction / Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Melanie.Bosson@unil.ch

Résumé

L'encadrement doctoral, particulièrement dans les systèmes d'enseignement supérieur francophones, pourrait bénéficier d'une plus grande structuration de façon à ce que le doctorat soit réellement une expérience de formation pour et par la recherche. Dans le cadre de cet article, nous présentons un outil – le compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*) – qui peut être employé par un encadrant pour analyser et développer ses pratiques d'encadrement doctoral. Les diverses dimensions et composantes du modèle sont présentées et illustrées à l'aide d'exemples provenant de pratiques observées en matière d'encadrement doctoral dans diverses disciplines et plusieurs systèmes d'enseignement supérieur.

Mots clés : encadrement doctoral, compagnonnage cognitif, doctorat, supervision, rédaction de thèse

Summary

Doctoral supervision, in particular in francophone higher education systems, could benefit from more structure in order that the doctorate be a training experience for and through research. In this article, a tool is presented – the cognitive apprenticeship – which can be used by a doctoral supervisor to analyse and develop his/her supervision practices. The various dimensions and components of the model are presented and illustrated with examples from practices in doctoral supervision observed in various disciplines and higher education systems.

Keywords: doctoral supervision, cognitive apprenticeship, doctorate, supervision, dissertation writing

1. Introduction

En matière de formation *pour et par* la recherche, le doctorat constitue le programme de formation « par excellence » puisqu'il implique à la fois un processus développemental pour le doctorant et un processus de production scientifique, résultant en une contribution originale à l'avancement des connaissances. En Europe, le doctorat est d'ailleurs la première étape d'une formation au métier de chercheur (EUA, 2010). L'encadrement doctoral, à savoir l'accompagnement d'un doctorant dans le développement de ses compétences de chercheur par la production d'une thèse ou d'articles scientifiques, continue pourtant à être perçu dans plusieurs institutions et systèmes d'enseignement supérieur francophones comme un acte personnel et intuitif, dont on ne discute que très peu entre collègues. A titre d'exemple, il est très rare qu'un enseignant universitaire francophone suive un stage de formation au sujet de l'encadrement doctoral. Il est, par contre, plus fréquent que l'on apprenne à encadrer des doctorants en effectuant soi-même un doctorant et en improvisant selon le projet et la personnalité de chaque doctorant.

Pourtant, les ouvrages anglo-saxons portant sur l'expérience doctorale foisonnent et fournissent des indications quant à la façon d'améliorer les approches d'encadrement et l'expérience d'apprentissage des doctorants. Certains de ces ouvrages se veulent davantage pratiques, servant de

guides pour les encadrants (par exemple, Kamler & Thomson, 2006 ; Lategan, 2008 ; Peelo, 2011 ; Whisker, 2005) ou pour les doctorants eux-mêmes (par exemple, Phillips & Pugh, 2000 ; Rossman, 1995). D'autres ouvrages reposent, quant à eux, davantage sur la recherche et/ou adoptent une approche plutôt comparative sans chercher à servir de guide (par exemple, Lovitts, 2007 ; Powell & Green, 2007). Toutes ces sources peuvent donc aider à mieux comprendre les pratiques d'encadrement, observées dans les systèmes d'enseignement supérieur francophones, et à les améliorer, le cas échéant.

Dans le cadre de cet article, nous n'effectuerons pas une synthèse de cette littérature. Nous avons plutôt choisi de nous concentrer sur un outil que l'on retrouve à divers endroits de cette littérature : le modèle du compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*) (Collins, Brown & Newman, 1989). Nous expliquerons en quoi consiste ce modèle, comment il a été développé et comment il est ou peut être utilisé pour améliorer les pratiques d'encadrement doctoral. Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes. D'abord, nous situerons le modèle du compagnonnage cognitif dans le contexte actuel de l'encadrement doctoral. Ensuite, nous décrirons le modèle et ses diverses composantes, et nous illustrerons celles-ci à l'aide d'exemples concrets de façon à mettre en évidence les fonctions d'analyse et d'amélioration des pratiques d'encadrement du modèle. En guise de conclusion, nous identifierons certaines forces et faiblesses de ce modèle, en plus de tracer quelques pistes de recherche et de pratique à explorer à l'égard du modèle.

2. Le contexte de l'encadrement doctoral

L'encadrement doctoral prend forme dans un contexte bien spécifique : celui d'une discipline (par exemple, sciences dures ou douces), d'une institution d'enseignement supérieur (par exemple, institution d'envergure internationale ou institution à rayonnement national) ou d'un système d'enseignement supérieur (par exemple, sphère culturelle anglo-saxonne, est-asiatique, arabophone, ou francophone). Cette situation fait en sorte que l'expérience doctorale permet de développer des compétences de recherche par la recherche. Le doctorant apprend ainsi à agir au sein d'une communauté de chercheurs, selon les normes et pratiques en vigueur. Cette démarche de socialisation à la recherche découle d'un apprentissage situé (Greeno, 1998) permettant au doctorant d'apprendre en contexte réel les façons de penser et d'agir du chercheur chevronné.

Parmi les éléments du contexte de l'expérience doctorale qui influencent les pratiques d'encadrement, nous avons choisi de nous concentrer sur les composantes de l'encadrement doctoral, le développement professionnel des encadrants, les problèmes fréquemment rencontrés par les doctorants et les modèles existants dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur.

2.1. Les composantes de l'encadrement doctoral

La figure 1, ci-dessous, illustre les trois composantes essentielles à l'expérience doctorale que sont l'encadrant (ou l'équipe encadrante s'il s'agit d'une supervision en comité), le doctorant et le programme doctoral. Ce dernier est composé des activités formelles et informelles d'apprentissage aidant le doctorant à développer connaissances et compétences dans un domaine d'expertise donné. La figure 1 montre que la thèse se trouve à l'intersection de ces trois composantes. Elle constitue une part essentielle de l'expérience doctorale sans en être la seule. On peut également apercevoir que des zones d'interaction existent entre l'encadrant et le doctorant, entre le doctorant et le programme doctoral, et entre l'encadrant et le programme doctoral. Ces zones ne couvrent que partiellement la thèse. Cette représentation montre que l'expérience doctorale débord de la simple production de thèse et que ce débordement peut être accompagné soit par l'encadrant (par exemple, toute collaboration ne portant pas directement sur l'avancement de la thèse), soit par le programme doctoral (par exemple, la participation à des activités de formation à la recherche en l'absence de l'encadrant). Peu importe la discipline, l'institution ou le système d'enseignement supérieur, ces éléments sont présents dans l'expérience doctorale et influencent les pratiques d'encadrement doctoral. On constate donc l'importance de clarifier ce qui relève de l'encadrant, du

doctorant ou encore du programme doctoral dans l'expérience doctorale.

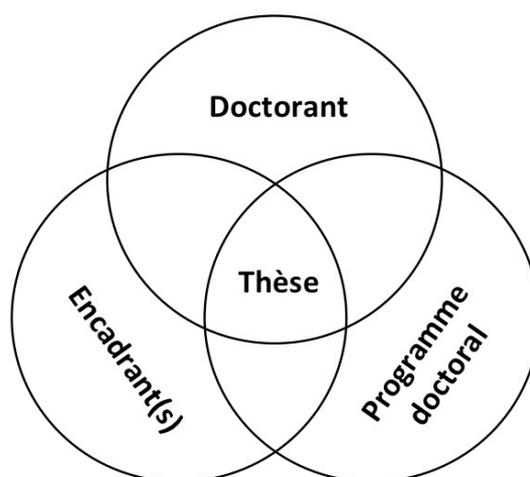


Figure 1. Les composantes de l'expérience doctorale (adapté de Berthiaume et *al.*, 2010).

2.2. Le développement professionnel de l'enseignant universitaire

Une autre façon d'aborder la question du contexte est celle du développement des compétences d'encadrement des enseignants universitaires. Tous systèmes d'enseignement supérieur confondus, les responsabilités des enseignants universitaires relèvent généralement des quatre catégories suivantes : mener des recherches, enseigner, encadrer des étudiants (de master ou de doctorat) et administrer (des composantes institutionnelles ou des programmes d'études). Pourtant, la plupart des enseignants universitaires ne se préparent à leur métier qu'en effectuant des recherches en autonomie. Les enseignants universitaires ne sont donc pas préparés à l'encadrement, d'où la prépondérance d'une démarche intuitive et personnelle. Cela n'est toutefois pas le cas partout. Dans certaines institutions anglo-saxonnes d'enseignement supérieur, il n'est pas rare que les nouveaux encadrants commencent par exercer cette partie de leur métier en collaboration avec un collègue plus expérimenté. Le nouvel encadrant est ainsi observateur lors de son premier co-encadrement. Cela lui permet de discuter avec son collègue pour développer ses connaissances et ses compétences en matière d'encadrement. Dès son deuxième encadrement, les rôles sont inversés : il devient l'encadrant principal et son collègue est là pour l'appuyer. Finalement, s'il se sent prêt, l'enseignant peut encadrer seul un doctorant une fois ces deux expériences complétées. On constate donc par cet exemple qu'il est possible de mieux accompagner les enseignants dans le développement de leur réflexion au sujet de leurs pratiques d'encadrement doctoral. Dans ce cas précis, une logique de mentorat s'applique et permet à l'encadrant d'apprivoiser la démarche d'encadrement doctoral.

2.3. Problèmes rencontrés par les doctorants

Austin et McDaniels (2006) ont examiné le contexte de l'encadrement du point de vue des doctorants, au sein d'universités américaines de recherche. Selon eux, les doctorants estiment que :

- Leur expérience d'apprentissage est très peu organisée et les messages qui leurs sont transmis manquent de clarté ;
- Les attentes à leur égard sont rarement explicites et le feed-back leur étant destiné est limité ;
- Peu d'explications relatives à la carrière académique leur sont fournies ;
- La relation avec leur superviseur est parfois difficile ; dans plusieurs cas, l'interaction avec l'encadrant n'est pas suffisante pour discuter du processus de production de la thèse ;

- Peu de réflexion guidée au sujet des habiletés ou compétences à développer dans le cadre du doctorat leur est fournie.

Ces éléments sont particulièrement dérangeants si l'on tient compte du fait que l'expérience doctorale est en fait un processus de socialisation qui vise non seulement à produire un document (la thèse) mais aussi à développer un ensemble de connaissances, de compétences, d'attitudes et même de valeurs propres au métier de chercheur (Bragg, 1976).

2.4. Modèles existants dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur

Quels sont justement les outils qui existent pour structurer l'encadrement doctoral et qui sont utilisés ailleurs que dans les systèmes d'enseignement supérieur francophones ? Certains outils visent à structurer le déroulement de l'expérience doctorale même. Parmi ceux-ci, il y a la notion de référentiel de compétences, soit un descriptif des compétences qu'un doctorant devrait développer dans le cadre de son expérience doctorale (Walker, Golde, Jones, Bueschel & Hutchins, 2008). Le doctorant, l'encadrant et le programme doctoral se servent alors de ce référentiel pour guider l'avancement des travaux du doctorant. Ceci peut prendre la forme d'un portfolio doctoral selon lequel un ensemble de documents illustrant le développement de ces compétences peut être assemblés (par exemple, Université George Mason, 2011). Ceci peut aussi prendre la forme de séminaires doctoraux, lors desquels les doctorants sont appelés, à tour de rôle, à présenter l'état d'avancement de leurs travaux. Ces rencontres leur permettent de comparer leur état d'avancement à celui de leurs collègues, à identifier des sources potentielles d'information et d'aide ou encore à prendre connaissance de nouvelles façons de faire.

D'autres outils ont été développés pour aider les doctorants et encadrants à mieux comprendre les diverses dimensions de l'expérience doctorale. A titre d'exemple, certaines universités ont développé des études de cas croisées où les points de vue de l'encadrant et du doctorant sont mis en relation de façon à illustrer les zones potentielles de tension et des pistes d'amélioration (par exemple, Université de Gothenburg, 2013). D'autres universités ont pour leur part développé des ateliers de formation-réflexion pour doctorants et pour encadrant. Ces ateliers sont offerts en parallèle et visent l'acquisition d'outils permettant de mieux communiquer les attentes de chacun à l'égard de l'expérience doctorale et du processus d'encadrement (par exemple, Université de Lausanne, 2013).

Ces outils viennent donc tous soutenir l'expérience doctorale. Certains sont le fruit de l'inspiration de quelques encadrants ou directeurs de programmes doctoraux. D'autres s'inspirent de résultats de recherches au sujet de l'apprentissage, comme c'est le cas du modèle du compagnonnage cognitif que nous présentons dans la section suivante.

3. Le modèle du compagnonnage cognitif et son lien avec l'encadrement doctoral

3.1. D'où vient le modèle, comment a-t-il été développé ?

Collins, Brown et Newman (1989) ont développé le modèle du compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*) dans le cadre de recherches empiriques sur l'apprentissage de tâches cognitives complexes. Ce type de tâches implique un ensemble de procédures intellectuelles de haut niveau telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation, la résolution de problème ou la réflexion. L'apprentissage de la lecture ou l'apprentissage des mathématiques constituent des exemples de tâches cognitives complexes. L'idée de Collins, Brown et Newman était d'identifier des façons de faciliter le développement de compétences nécessaires à l'exécution de ce type de tâches. Ils ont donc développé un modèle empirique qui décrit diverses dimensions à considérer lors de l'établissement de situations d'apprentissage (ces dimensions seront décrites un peu plus loin).

Le modèle s'intitule « compagnonnage cognitif » parce qu'il reprend, d'une part, l'idée du compagnonnage qui existe depuis des siècles dans divers domaines professionnels. Un novice apprend ainsi un métier ou un ensemble de tâches en travaillant auprès d'un expert du domaine. Par l'observation, l'essai, le feed-back et la discussion au sujet de ses expériences, le novice en vient à développer les compétences détenues par l'expert. A titre d'exemple, un novice souhaitant travailler dans le domaine de la menuiserie effectuera un stage de compagnonnage auprès d'un expert du domaine. Leurs discussions autour des diverses expériences réalisées par le menuisier novice lui permettront de développer les compétences attendues d'un menuisier expert.

D'autre part, le modèle est « cognitif » parce que les compétences à développer sont surtout intellectuelles ; il s'agit pour le novice d'identifier certaines des compétences intellectuelles détenues par l'expert et d'essayer de les intégrer dans ses propres pratiques. Pour y arriver, il est évident que l'observation ne suffira pas. L'expert cherchera à rendre visibles ses compétences, la plupart du temps par des explications orales mais parfois aussi par écrit. La discussion est donc une composante essentielle de l'application du compagnonnage cognitif.

3.2. Comment le compagnonnage cognitif s'applique-t-il dans l'enseignement supérieur ?

Se pose la question de la pertinence du modèle de Collins, Brown et Newman (1989) à l'égard de l'enseignement supérieur puisque celui-ci a été développé principalement auprès d'apprenants des niveaux primaire et secondaire. Or, le modèle du compagnonnage cognitif a été testé dans l'enseignement supérieur en ce qui a trait au développement des compétences en enseignement (Berthiaume & Weston, 2002) et des compétences en recherche (Austin, 2009). Le modèle est générique puisqu'il permet d'analyser les processus intellectuels sous-jacents à toute situation de compagnonnage intellectuel. C'est la raison pour laquelle il peut aussi être appliqué dans l'encadrement doctoral. L'atelier de formation, destiné aux encadrants et aux doctorants, mentionné précédemment, fait d'ailleurs appel au modèle du compagnonnage cognitif. Cet atelier a été reproduit dans diverses institutions d'enseignement supérieur en Allemagne, en France, au Maroc et en Suisse. A chaque fois, les enquêtes de satisfaction effectuées auprès des participants ont fait ressortir que les encadrants étaient contents d'avoir dorénavant un outil leur permettant de mieux analyser et développer leur pratique d'encadrement doctoral, et de communiquer plus explicitement leurs attentes à leurs doctorants. Les participants à l'atelier pour doctorants ont quant à eux exprimé leur satisfaction de mieux comprendre comment articuler leurs besoins d'encadrement.

3.3. Quelles sont les composantes du modèle ?

Tel qu'illustré dans la figure 2, le modèle du compagnonnage cognitif comprend quatre dimensions permettant d'analyser et de structurer un environnement d'apprentissage : la sociologie (ou l'environnement social), la progression, le contenu et les méthodes. Pour chaque dimension, nous donnerons une définition des diverses composantes qui en découlent ainsi qu'un exemple de mise en oeuvre dans la relation encadrant-doctorant.

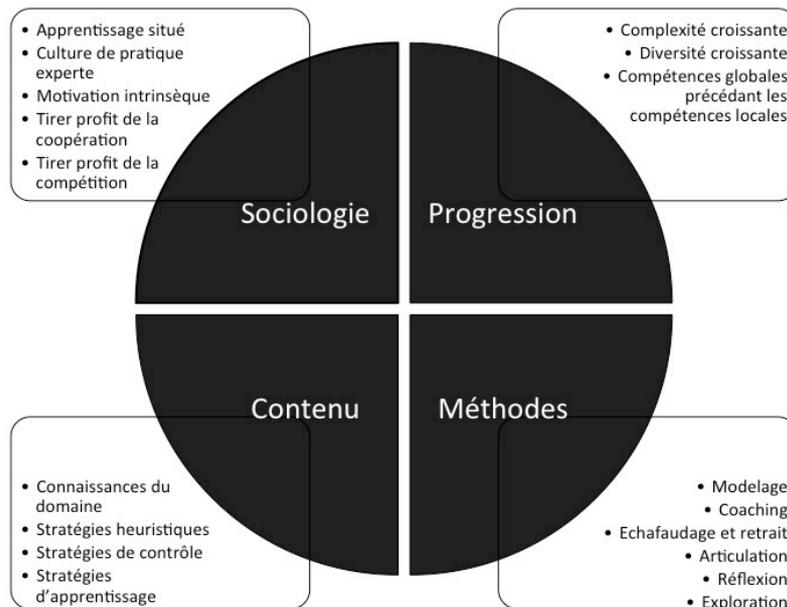


Figure 2. Les dimensions et composantes du modèle du compagnonnage cognitif (adapté de Collins, Brown et Newman, 1989).

3.3.1. Sociologie (environnement social)

Cette dimension s'intéresse au contexte et aux dimensions sociales pouvant affecter l'apprentissage ; elle est formée de cinq composantes :

1. **Apprentissage situé** : le novice est mis dans un environnement d'apprentissage qui reproduit les caractéristiques des situations réelles dans lesquelles il devra utiliser ce qu'il a appris. Par exemple, pour se préparer à présenter lors d'un colloque scientifique, le doctorant est amené à faire sa présentation devant ses collègues qui l'écoutent puis posent des questions comme cela sera le cas lors du colloque. L'apprentissage s'effectue donc dans un contexte quasi authentique.
2. **Culture de pratique experte** : la culture de pratique experte consiste à mettre en place un environnement d'apprentissage dans lequel le novice discute et pratique les compétences sous-jacentes à une forme d'expertise avec des personnes plus expérimentées que lui. Cela induit une collaboration expert-novice avec l'intention d'accomplir des tâches que l'expert accomplit normalement seul. Ils discutent ainsi non seulement de la tâche mais aussi des attentes sociales et des contraintes environnementales. Par exemple, pour la rédaction de son premier article, le doctorant travaille en étroite collaboration avec son encadrant. Ce dernier lui montre des exemples d'articles tout en lui expliquant les règles et principes à suivre. Le doctorant rédige une première partie qu'ils révisent ensemble, comme cela serait le cas entre experts.
3. **Motivation intrinsèque** : la motivation à l'égard de l'apprentissage chez le novice, motivation qui provient de lui-même plutôt qu'une motivation induite par un système de renforcements (par exemple, récompenses ou réprimandes), est particulièrement importante. Le doctorant sera ainsi motivé par un désir d'apprendre, ce qui engendre une compréhension et un investissement plus important (Deci, 1975). Par exemple, tous les doctorants ne se lancent pas dans une telle entreprise pour les mêmes raisons. Il sera plus facile de soutenir la motivation d'un doctorant si l'on connaît ses aspirations professionnelles (par exemple, devenir enseignant-chercheur plutôt que de travailler dans l'industrie). L'encadrant peut ainsi guider le doctorant vers les objectifs de ce dernier en lui proposant, lorsque possible, des activités répondant à ses aspirations.

4. Tirer profit de la coopération : cette stratégie vise à faire travailler les novices ensemble de façon à faciliter la résolution de problème de manière coopérative. La connaissance est ainsi distribuée et le novice apprend par la coopération. Par exemple, l'encadrant demande à l'ensemble de ses assistants de travailler sur la rédaction d'un projet de recherche commun. Chacun apportera ainsi des éléments différents, ce qui enrichira la qualité du projet ainsi que les connaissances développées par l'ensemble des doctorants.
5. Tirer profit de la compétition (comparaison) : cette stratégie vise à donner aux novices les mêmes tâches à effectuer de façon à comparer ce que chacun produit. Le novice apprend en comparant son travail avec celui de ses collègues, il détermine ainsi son niveau d'expertise et découvre des moyens d'améliorer sa pratique. Par exemple, lors de la préparation d'un poster d'équipe pour un colloque scientifique, chaque doctorant fait une esquisse qui est ensuite discutée en groupe. On retient les meilleures idées de chacun pour former le poster qui sera présenté au colloque.

3.3.2. Progression

Cette deuxième dimension s'intéresse aux progrès effectués par le novice dans le cadre de ses apprentissages. En effet, les besoins du novice évoluant au cours de l'apprentissage, l'expert devrait ajuster ses activités d'encadrement aux compétences démontrées par le novice. Trois composantes sont à considérer dans la progression :

1. Complexité croissante : les tâches à réaliser devraient être de plus en plus complexes c'est-à-dire qu'un nombre croissant de compétences et de concepts devraient être mobilisés pour une même tâche. Le novice commence à travailler sur des petites unités et progresse vers de plus longues. Par exemple, le doctorant commence par observer l'encadrant donner un cours, il donne ensuite une petite partie d'un cours qu'il aura travaillé avec son encadrant. Dans un troisième temps, il donne un cours en entier sur un thème lié à ses recherches.
2. Diversité croissante : le novice développe des stratégies, méthodes et compétences de plus en plus variées. Il acquiert une expertise dans certains domaines et la transfère progressivement dans d'autres. Par exemple, le doctorant apprend à présenter son sujet de thèse d'abord au sein de son équipe puis lors d'un colloque international. Avec l'expérience, il apprend à s'adapter à son public et fait également des présentations vulgarisées pour des publics variés.
3. Compétences globales précédant les compétences locales : l'expert explique au novice le projet global avant que ce dernier ne travaille sur des parties du projet. Le novice peut ainsi travailler sur des activités ciblées tout en gardant en tête la direction de l'ensemble du projet. Par exemple, le doctorant peut mettre régulièrement à jour une carte conceptuelle (représentation graphique de la structure de sa thèse) qui lui permet d'avoir une vision globale de son projet tout en rédigeant des parties très précises de sa thèse.

3.3.3. Contenu

Cette troisième dimension examine le type de connaissances et de compétences que l'expert peut aider le novice à développer. A la base, les novices ont une structure de connaissances simple et rigide, limitant leurs possibilités d'action. En devenant experts, ils développent une structure de connaissances plus complexe et flexible, ce qui leur permet d'agir dans des situations diverses et inconnues (Ericsson & Smith, 1991). Cette dimension repose sur quatre composantes, soit quatre types de connaissances (le suivi au niveau doctoral se concentre très souvent sur le seul premier type de ces connaissances) :

1. Connaissances du domaine : les connaissances conceptuelles et factuelles qui sont identifiées de façon explicite dans une matière ; celles-ci sont généralement expliquées dans

les livres ou dans les enseignements. Il s'agit de toutes les connaissances relatives à ses recherches que le doctorant peut acquérir par les lectures ou en suivant des cours ou des conférences.

2. **Stratégies heuristiques** : il s'agit des techniques et approches généralement efficaces pour accomplir certaines tâches ; ces techniques peuvent être envisagées comme des trucs et astuces du métier qui ne fonctionnent pas toujours mais, le cas échéant, s'avèrent très utiles. Ces stratégies prennent la forme d'approches ou de méthodes que les experts développent au fil des ans, ou qui sont largement connues dans un domaine de pratique. Par exemple, il est fort utile, lorsque l'on fait une thèse, d'utiliser dès le début de ses lectures, un logiciel qui permet de référencer les documents lus avec des mots-clés et des résumés. L'encadrant pourra expliquer au doctorant comment il utilise ce type de logiciel pour aider ce dernier à développer sa propre méthode de travail le plus rapidement et efficacement possible.
3. **Stratégies de contrôle** : ces stratégies servent à réguler notre comportement lors de l'exécution d'une tâche et à réfléchir à sa manière de procéder. Il s'agit, par exemple, de définir des objectifs, planifier la résolution d'une tâche, contrôler ses actions, évaluer sa démarche et se corriger. Par exemple, avec l'expérience le doctorant gagne en autonomie et perçoit lorsqu'il fait fausse route et qu'il doit adapter sa stratégie. Comme l'expert, il sait évaluer la pertinence de ses actions au titre de chercheur et corriger celles-ci lorsque cela s'impose.
4. **Stratégies d'apprentissage** : il s'agit de stratégies générales liées à comment apprendre, comment explorer un nouveau domaine, comment reconfigurer le savoir que l'on a déjà. Par exemple, le doctorant développe des façons d'aller chercher des informations nouvelles lorsqu'il se retrouve dans des situations inconnues ou encore lorsque ses connaissances existantes ne suffisent pas pour comprendre les phénomènes observés.

3.3.4. Méthodes

Cette dernière dimension examine les activités d'enseignement et d'apprentissage qui encouragent l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage par l'expérience. Elle repose sur six composantes, lesquelles peuvent être positionnées sur un continuum :

1. **Modelage** : au départ, puisque le novice est néophyte dans le domaine visé, l'expert exécute une tâche tout en explicitant les étapes, les procédures et les techniques qu'il utilise. Le novice observe, est attentif aux détails et développe une compréhension conceptuelle de l'ensemble de la tâche. Le novice n'est pas nécessairement en mesure de reproduire la tâche mais il la comprend mieux. Par exemple, le doctorant assiste à une conférence scientifique donnée par son encadrant. Après la conférence, l'encadrant explique au doctorant pourquoi il a fait les choses de telle manière. Le doctorant n'est pas nécessairement prêt à donner une conférence lui-même mais comprend pourquoi l'encadrant a choisi de mettre l'accent sur certains aspects et pas sur d'autres.
2. **Coaching** : l'expert observe le novice lors de l'exécution d'une tâche et fournit des indices, un support, du feed-back, des rappels ou de nouvelles tâches de façon à l'amener au niveau de l'expert. Le novice commence à assumer un rôle plus important et l'expert essaie de se comporter plus comme un collègue qu'un supérieur. Par exemple, l'encadrant et le doctorant donnent conjointement une conférence scientifique et l'encadrant fournit un feed-back au doctorant une fois celle-ci terminée. Le « filet de sécurité » fourni par l'encadrant permet au novice de prendre une part active sans toutefois être responsable de l'issue.

3. Échafaudage et retrait : l'expert fournit un support de façon à aider le novice dans l'exécution d'une tâche ; cela demande que l'expert prenne en charge les parties de la tâche que le novice ne peut pas encore gérer. L'expert retire graduellement les supports jusqu'à la performance autonome. Ces actions combinées permettent au novice d'acquérir assez d'autonomie pour pouvoir travailler seul, pour pouvoir sortir de l'étape de *coaching*. Par exemple, le doctorant donne une conférence scientifique sur un projet développé par lui et l'encadrant. Ce dernier est dans la salle et peut intervenir pour soutenir le doctorant si les questions dépassent le domaine d'expertise du doctorant. Toutefois, le doctorant est seul responsable de la communication. L'encadrant est surtout là pour faciliter le processus.
4. Articulation : cette méthode permet d'aider le novice à articuler ses connaissances ou compétences de raisonnement en vue de l'action. Elle l'aide à intégrer les nouvelles connaissances mais permet aussi à l'expert de comprendre où se situe le novice, d'anticiper les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer lors de l'exécution de la tâche. Par exemple, l'encadrant demande au doctorant de lui expliquer ce qu'il prévoit faire dans le cadre de sa conférence scientifique et lui fournit un feed-back au sujet des difficultés potentielles sans toutefois assister à la conférence elle-même. Le feed-back de l'encadrant permettra au doctorant d'anticiper ces difficultés et de se préparer à leur faire face.
5. Réflexion : dans le cadre de cette méthode, l'expert et le novice comparent leurs façons de faire. Ceci permet au novice de mettre en perspectives ses processus de résolution de problème avec ceux de l'expert, de réfléchir sur sa manière de procéder. Cela aide le novice à affiner sa compréhension des forces et des faiblesses de sa propre démarche. Par exemple, l'encadrant explique comment lui-même procéderait et pose des questions au doctorant au sujet de ses choix et démarches à l'égard d'une communication scientifique ou de toute autre entreprise relative au domaine de la recherche.
6. Exploration : le novice est mis dans une situation où il doit agir seul : il doit identifier le problème et le résoudre. Ainsi, le novice devient complètement autonome et sent qu'il peut développer sa propre manière de faire. Une fois l'action terminée, il en discute avec l'expert de façon à prendre conscience des forces et des faiblesses de sa démarche. L'expert ne lui donne pas de repères relatifs à sa propre démarche ou à celle de collègues car le novice n'en a pas besoin pour déterminer le degré de pertinence de ses choix. Par exemple, le doctorant vient de terminer sa thèse et doit déposer un projet pour une nouvelle recherche. Il fait appel pour cela à l'ensemble des compétences et connaissances développées lors de son doctorat et envisage divers scénarios correspondant à différents programmes de recherche. En faisant part de ceux-ci à son encadrant, le doctorant est en mesure d'identifier lui-même les forces et les faiblesses de chaque scénario.

4. Comment utiliser le modèle du compagnonnage cognitif pour structurer sa pratique d'encadrement doctoral ?

Il existe plusieurs façons de faire appel au modèle du compagnonnage cognitif pour analyser et/ou développer sa pratique d'encadrement. Dans cette section, nous décrivons un mode de fonctionnement qui a été utilisé à plusieurs occasions dans le cadre de formations destinées aux encadrants de doctorants. Le modèle est d'abord présenté dans son ensemble, accompagné d'exemples tels que ceux présentés précédemment. Les encadrants sont ensuite amenés à analyser leurs pratiques grâce à une grille, similaire à celle représentée dans la figure 3, qui reprend les quatre dimensions et leurs composantes. Ils doivent pour cela choisir quelques activités qu'ils utilisent dans le cadre de l'encadrement de leurs doctorants et identifier les dimensions et composantes du modèle du compagnonnage cognitif qui sont ciblées (volontairement ou non) par chacune de ces activités.

Dimensions et composantes		Activité 1 : <i>Discussion d'articles scientifiques</i>	Activité 2 : <i>Présentation de l'avancement de sa thèse</i>	Activité 3 : <i>Participation à des colloques scientifiques</i>
Sociologie	Apprentissage situé	✓	✓	✓
	Culture de pratique experte	✓	✓	✓
	Motivation intrinsèque	✓	✓	✓
	Tirer profit de la coopération		✓	
	Tirer profit de la compétition (comparaison)			
Progression	Complexité croissante	✓	✓	✓
	Diversité croissante	✓		✓
	Compétences globale précédant les locales			
Contenu	Connaissance du domaine	✓	✓	✓
	Stratégies heuristiques			
	Stratégies de contrôle			
	Stratégies d'apprentissage			
Méthodes	Modelage	✓	✓	
	Coaching	✓	✓	
	Échafaudage et retrait		✓	
	Articulation			
	Réflexion			
	Exploration			

Figure 3. Exemple d'utilisation du compagnonnage cognitif pour analyser sa pratique d'encadrement.

On peut constater, dans l'exemple représenté dans la figure 3, que cet encadrant fait principalement appel à trois activités dans le cadre de sa pratique d'encadrement : la discussion d'articles scientifiques avec un groupe de doctorants, la participation de ses doctorants à des séminaires lors desquels ils sont appelés à présenter l'état d'avancement de leur thèse et la participation de ses doctorants à des colloques scientifiques. Chacune de ces trois activités fait partiellement appel au modèle du compagnonnage cognitif. L'encadrant a pu ainsi identifier lesquelles des dimensions et composantes du modèle sont mobilisées. On voit, dans ce cas-ci, que l'encadrant fait abondamment appel à certaines dimensions/composantes (par exemple, sociologie/apprentissage situé, progression/complexité croissante ou contenu/connaissances du domaine) et très peu à d'autres (par exemple, méthode/articulation, contenu/stratégies d'apprentissage, ou sociologie/tirer profit de la coopération). Pour développer sa pratique d'encadrement, il est possible pour l'encadrant de chercher à faire appel à de nouvelles activités, ciblant de nouvelles composantes du modèle, ou encore de revoir comment il fait appel à ses activités habituelles pour cibler de nouvelles dimensions du modèle.

Une fois cette première grille complétée individuellement, un partage d'expérience peut se faire sous forme de discussion, chacun étant amené à décrire les composantes qui sont souvent ciblées par les activités qu'ils organisent et celles qui sont plutôt négligées. Une telle démarche permet aux encadrants de prendre conscience de nouvelles façons de faire, d'élargir leur répertoire d'activités liées à l'encadrement doctoral.

Après cette analyse de pratique, une seconde étape consisterait à réfléchir à comment développer les composantes du modèle qui sont moins souvent prises en compte dans les activités usuellement proposées aux doctorants. A cet effet, une seconde grille (dont un extrait est représenté dans la figure 4) leur est proposée. Cette grille reprend chacune des dimensions et composantes du modèle et permet à l'encadrant d'identifier des actions à mettre en œuvre pour cibler les composantes négligées. Les actions identifiées peuvent être attribuées à l'encadrant ou au doctorant. Elles feront ensuite l'objet d'une discussion entre l'encadrant et le doctorant.

Dimensions et composantes		Activité 1 : <i>Discussion d'articles scientifiques</i>
Contenu	Connaissances du domaine	Encadrant : <i>Déjà ciblé</i> Docteurant : <i>Déjà ciblé</i>
	Stratégies heuristiques	Encadrant : <i>Expliquer quelques techniques utilisées lors de la lecture d'articles scientifiques</i> Docteurant : <i>Tester certaines des techniques discutées et développer une méthodologie propre</i>
	Stratégies de contrôle	Encadrant : <i>Expliquer comment évaluer sa propre analyse d'un article scientifique</i> Docteurant : <i>Évaluer sa propre compréhension en discutant de l'article avec des collègues doctorants</i>
	Stratégies d'apprentissage	Encadrant : <i>Présenter diverses stratégies pour développer ses propres connaissances et compétences</i> Docteurant : <i>Tester diverses stratégies pour développer ses propres connaissances et compétences</i>

Figure 4. Exemple d'utilisation du compagnonnage cognitif pour développer sa pratique d'encadrement.

Dans cette seconde grille, l'encadrant a choisi de travailler plus en profondeur l'une des activités analysées dans la grille représentée à la figure 3 et de réfléchir, pour chaque composante, à ce qu'il pourrait faire en tant qu'encadrant pour développer cet aspect et ce qu'il pourrait demander à son doctorant de façon à développer son expertise. Dans le cas précis représenté à la figure 4, l'encadrant identifie des tâches pour les trois composantes jusqu'ici négligées de la dimension « contenu » du modèle du compagnonnage cognitif. Cet exercice permet ainsi de réfléchir à comment enrichir ses pratiques usuelles en prenant en compte plusieurs composantes du compagnonnage cognitif. Lors des ateliers, un échange s'ensuit où chacun est amené à présenter une activité et ses idées pour développer les composantes négligées. Les collègues sont là pour donner leurs impressions quant à la faisabilité des idées, aux problèmes qui pourraient intervenir et pour proposer d'éventuelles alternatives, le tout selon une logique de communauté de pratique (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

5. Remarques conclusives

Nous avons vu dans les lignes qui précèdent en quoi consiste le modèle du compagnonnage cognitif et comment il peut être utilisé pour analyser et développer les pratiques d'encadrement doctoral. En effet, le contexte de l'encadrement doctoral dans les systèmes d'enseignement supérieur francophones pourrait bénéficier de l'utilisation d'outils comme le compagnonnage cognitif de façon à réduire la nature personnelle et intuitive de l'encadrement doctoral. Ceci permettrait de renforcer la dimension d'apprentissage « pour » et « par » la recherche, entre autre en structurant l'expérience doctorale autour d'un ensemble de compétences liées au métier de chercheur, en inscrivant l'expérience doctorale dans une communauté scientifique de pratique et en rendant un ensemble de sous-compétences requises en recherche davantage explicites pour le doctorant. Ce modèle comporte ainsi un certain nombre de forces mais également quelques faiblesses que nous allons mettre en avant dans cette section.

5.1. Forces et faiblesses du modèle du compagnonnage cognitif

En ce qui concerne les forces, il nous semble important de souligner que le modèle :

- Permet de mettre des mots sur des intuitions, de formaliser des savoirs d'expérience à l'égard de l'encadrement doctoral ;

- Donne une vue d'ensemble, intégrée, des divers processus intellectuels sous-jacents à l'encadrement doctoral ;
- Permet de cibler certains aspects du processus général d'encadrement ;
- Donne des pistes concrètes d'amélioration ;
- Fournit des concepts et un vocabulaire aux encadrants pour échanger entre eux au sujet de leurs pratiques d'encadrement ;
- Fournit des concepts et un vocabulaire aux encadrants et aux doctorants pour mieux communiquer leurs attentes respectives en ce qui a trait aux pratiques d'encadrement.

Néanmoins, le modèle du compagnonnage cognitif comporte un certain nombre de faiblesses qu'il est essentiel de relever :

- Il est relativement complexe, comporte plusieurs dimensions et composantes et leur appropriation est difficile et chronophage ;
- Les dimensions et composantes du modèle ne sont pas toutes aussi pertinentes les unes les autres s'il est utilisé pour réfléchir à l'encadrement doctoral (par exemple, il est possible que dans certaines disciplines, la dimension sociale soit moins importante) ;
- L'application du modèle requiert que l'encadrant cherche à structurer son encadrement doctoral (l'encadrement doctoral ne peut être la simple somme des expériences d'apprentissage décidées sur une base quotidienne au sein d'une équipe de recherche) ;
- Le modèle découle de contextes éducatifs anglo-saxons et demande à être adapté (par exemple, la composante « compétition » de la dimension « sociologie » est plutôt perçue comme une composante « comparaison » dans les milieux francophones).

5.2. Pistes de recherche et de pratique à explorer dans les années à venir

Pour consolider l'utilisation du modèle du compagnonnage cognitif dans une logique d'apprentissage *par* et *pour* la recherche, il nous paraîtrait important d'examiner deux aspects de l'utilisation du modèle à l'égard de l'encadrement doctoral. D'une part, au plan de la recherche, il serait important de valider le modèle, c'est-à-dire le tester auprès d'encadrants provenant de divers systèmes d'enseignement supérieur francophones, pour voir quelles adaptations pourraient lui être apportées de façon à réduire la portée des faiblesses identifiées précédemment. D'autre part, au plan de la pratique, il serait utile de documenter comment les encadrants et les doctorants s'approprient ce modèle après en avoir pris connaissance, soit par des lectures sur le sujet, soit par la participation à des activités de sensibilisation. Ceci permettra de mieux comprendre comment accompagner les encadrants et les doctorants en vue d'améliorer l'expérience doctorale à l'aide du modèle du compagnonnage cognitif.

Références bibliographiques

Austin, A. (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173-183.

Austin, A. & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future : Graduate student socialization for faculty roles. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education : Handbook of theory and research*. Vol. XXI (pp. 397-456). New York : Springer.

Berthiaume, D., Frenay, M., Gérard, L., Biaudet, P., Leloup, G., Wouters, P., Galand, B. & Valenzuela, J. (2010, juin). *European research project on the conceptions of / approaches to doctoral supervision*. Communication présentée dans le cadre du colloque bi-annuel du International Consortium for Educational Development (ICED), Barcelone, Espagne.

- Berthiaume, D. & Weston, C. (2002, avril). *Training graduate students to become university professors : An apprenticeship model for learning about teaching*. Communication présentée dans le cadre du colloque annuel de la American Educational Research Association (AERA), Seattle.
- Bragg, A. K. (1976). *The Socialization process in higher education*. Washington : The American Association of Higher Education.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum Press.
- Ericsson, K. A. & J. Smith. (Eds.). (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York : Cambridge University Press.
- European University Association (EUA)(2010). *Salzburg II Recommendations*. Bruxelles : EUA.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5-26.
- Kamler, B. & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write*. London : Routledge.
- Lategan, L. (Ed.)(2008). *An Introduction to postgraduate supervision*. Stellenbosch : Sun Press.
- Lovitts, B. E. (2007). *Making the implicit explicit*. Sterling, VA : Stylus Publishing.
- Peelo, M. (2011). *Understanding supervision and the PhD*. London : Continuum Books.
- Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (2000). *How to get a PhD. (3^e éd.)*. Buckingham : Open University Press.
- Powell, S. & Green, H. (2007). *The Doctorate worldwide*. Maidenhead : Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Rossman, M. H. (1995). *Negotiating graduate school*. Thousand Oaks : Sage.
- Université de Gothenburg (2013). *Advice for doctoral supervisor*. Repéré à <http://www.pil.gu.se/english/resources/advice-for-doctoral-supervisors/>.
- Université de Lausanne (2013). *Encadrer ses doctorant-e-s et post-doctorant-e-s*. Repéré à <http://www.unil.ch/researcher/page93452.html>.
- Université George Mason (2011). *PhD in Education portfolio guidelines*. Repéré à http://cehd.gmu.edu/assets/docs/forms/PhD%20Program/Portfolio_guidelines.doc.
- Walker, G. E., Golde, C. H., Jones, L., Bueschel, A. C. & Hutchins, P. (2008). *The Formation of scholars. Rethinking doctoral education for the twenty-first century*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge : Harvard Business School Press.
- Whisker, G. (2005). *The Good supervisor*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

L'universitarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par et pour la recherche ?

Nicole Rege Colet, Institut de développement et d'innovation pédagogiques, Université de Strasbourg, regecolet@unistra.fr

Philippe R. Rovero, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse, philippe.rovero@hepl.ch

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche empirique comparative menée auprès des formateurs de deux Hautes Ecoles Pédagogique (HEP) qui venaient d'achever la première phase de leur processus d'universitarisation. L'enquête s'intéresse à leurs approches de l'enseignement. Elle examine plus particulièrement leurs conceptions de l'articulation entre recherche et enseignement, une spécificité de l'enseignement universitaire, et comment ils traduisent cela dans leurs pratiques pédagogiques. Les résultats montrent que les formateurs se trouvent à un premier niveau de développement de l'intégration de la recherche dans leur enseignement.

Mots clés : universitarisation, approches pédagogiques, savoir enseigner universitaire, articulation enseignement-recherche, développement professionnel

Summary

This article presents the results of an empirical study carried out in two teacher education universities that had just obtained their higher education accreditation. It explains the deep changes undergoing Swiss higher education and the role of the newly appointed teacher education universities in training highly qualified teachers. The enquiry focuses on the teachers' approaches to teaching in a new context that values building up research and teaching capacities. In particular it examines their conceptions regarding the research-teaching nexus and how they are building in research practice and knowledge into the professional training they deliver and their teaching practice. The results show that their approaches to teaching are mostly centred on conceptual change in students. Nevertheless the results also show that the teachers have only achieved the first level of integrating research into their teaching practice, which is limited to disseminating evidence-based professional knowledge requesting little direct student participation in research activities.

Key words: academic development, teaching approaches, university teaching knowledge, research-teaching nexus, professional development

1. Introduction

L'enseignement *par* et *pour* la recherche est considéré comme la spécificité de l'enseignement universitaire. C'est donc sans grande surprise que la problématique de l'articulation entre recherche et enseignement se trouve au cœur des nombreux débats sur le développement de l'enseignement supérieur, le redéploiement de l'offre de formation et, aussi, la transformation des pratiques pédagogiques qui en découlent. D'aucuns affirment que le couplage « recherche-enseignement » est la clé de voute de la mutation du paysage de l'enseignement supérieur et de la transformation des systèmes éducatifs. C'est sans compter, par ailleurs, que l'articulation enseignement-recherche est un fondement de l'identité professionnelle de l'enseignant du supérieur et de son développement professionnel. En effet, les carrières académiques supposent que les universitaires se développent tant dans le domaine de la recherche que dans celui de l'enseignement tout en tissant, si possible, des liens entre ces deux domaines (Rege Colet & Berthiaume, 2009). L'équilibre n'est jamais trouvé et, au gré des tensions et des réformes qui parcourent l'enseignement universitaire, l'enseignant universitaire est perpétuellement confronté à la quête de son identité professionnelle. En raison

d'une forte concurrence et de la pression à l'excellence, il est parfois difficile de s'engager pleinement pour être à la pointe de la recherche dans son domaine tout en proposant un enseignement de qualité qui s'appuie sur la recherche et sur des connaissances didactiques et pédagogiques actualisées. Nombreux sont les enseignants à reconnaître qu'ils ont le sentiment de devoir choisir d'investir un volet, et de préférence la recherche, au détriment de l'autre, le plus souvent l'enseignement.

Au cours des vingt dernières années, dans le sillon notamment du processus de Bologne, de nouvelles institutions d'enseignement supérieur ont vu le jour afin d'accueillir et de développer la formation professionnalisante ou professionnelle de niveau universitaire. Leur apparition, parfois couronnée d'un succès immédiat, invite à remettre en débat la manière dont l'articulation est pensée entre la recherche et l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Suite à ces modifications, différentes représentations sont apparues. Pour ce qui est de la recherche, la recherche fondamentale est souvent opposée à la recherche appliquée, la première étant réservée aux traditionnelles universités, dites de recherche, alors que la recherche appliquée serait l'apanage des universités professionnelles. Pour ce qui concerne la formation, la formation professionnelle revient aux nouvelles universités tandis que les universités traditionnelles restent les gardiens de l'enseignement disciplinaire. Il n'était pas rare d'entendre dire que les universités traditionnelles privilégient la recherche par rapport à l'enseignement alors que les universités à orientation professionnelle mettent, par tradition elles aussi, la priorité sur la qualité de la formation avant de développer leur portefeuille de recherche appliquée.

Ces exemples d'idées reçues tendent à faire oublier que les distinctions dichotomiques s'appliquent difficilement à la réalité, même si demeure la tentation de classer les phénomènes et les activités sociales en des catégories fermées. C'est pour contrecarrer cette tentation que les oppositions sont souvent présentées comme les extrémités d'un continuum qui permet d'interroger le réel et les pratiques sociales observées. Ainsi, les rapports entre enseignement et recherche ne peuvent pas être ignorés dans le discours sur le développement de l'enseignement supérieur. Il est temps aussi de s'interroger sur le sens à donner et le sens construit de ce qui tient lieu parfois de modèle pédagogique par défaut, l'enseignement *par* et *pour* la recherche. Cet article entend précisément examiner les représentations et les croyances d'enseignants universitaires à partir d'une étude empirique menée en Suisse en 2010. Les enseignants interrogés sont des formateurs d'enseignants actifs dans deux établissements de formation d'enseignants en Suisse. La particularité de leur situation tient au fait que ce type de formation fait partie de ces programmes qui sont devenus des formations professionnelles universitaires au cours des dernières années. En conséquence, les formateurs viennent d'acquérir récemment le statut d'enseignant universitaire et les activités de recherche font partie des nouvelles tâches qui leur sont assignées.

L'article commencera par esquisser le contexte et les enjeux de l'universitarisation dont les effets sur l'identité professionnelle et les pratiques pédagogiques. Il développera, ensuite, un cadre de référence qui permet de catégoriser différentes approches pédagogiques inscrites dans l'enseignement *par* et *pour* la recherche. Ces prémisses conceptuelles clarifiées, le dispositif de l'enquête menée dans les deux établissements suisses mentionnés sera présenté avant de discuter les résultats les plus signifiants en relation avec le questionnement exposé. Une prise de recul par rapport aux réponses recueillies permettra, finalement, de s'interroger sur le décalage entre les intentions pédagogiques déclarées et les pratiques pédagogiques au quotidien.

2. Les enjeux de l'universitarisation de la formation des enseignants en Suisse

En Suisse, la décision politique d'universitariser la formation des enseignants - c'est-à-dire de la transformer en une formation professionnelle de niveau universitaire - remonte au début des années quatre-vingt-dix. Deux arguments sont attribués à l'origine de cette décision avec, d'une

part, la prise de conscience de la complexification de la profession d'enseignant et, d'autre part, la nécessité d'offrir une formation de haut niveau aux futurs enseignants de manière à rejoindre les objectifs de la politique éducative suisse. Outre ces objectifs de développement du système éducatif et du niveau de formation de la population, on trouve également une volonté politique d'harmoniser le système éducatif et les parcours de formation aux métiers de l'enseignement. En effet, la Suisse se caractérise par l'absence d'un système éducatif centralisé puisque chacun des 26 cantons dispose de son propre système de formation. Avant le projet d'harmonisation de la formation des enseignants, les parcours de formation et les conditions d'accès à la profession enseignante étaient variables avec des différences notables selon les régions et les cantons. Par exemple, la formation était de niveau secondaire dans certaines régions et de niveau tertiaire dans d'autres. Elle pouvait se faire en alternance avec des stages ou des responsabilités d'enseignement, en cours d'emploi ou encore à plein temps. A cela s'ajoutaient des différences considérables selon les ordres d'enseignement, les enseignants du primaire étant formés dans des écoles normales alors que les enseignants du secondaire se formaient dans les universités ou dans des séminaires pédagogiques *ad hoc*. Plus encore, l'entrée dans la profession pouvait soit précéder le temps de formation soit avoir lieu uniquement une fois le diplôme en main. Le diplôme professionnel à l'enseignement était reconnu uniquement dans le canton où il avait été obtenu. Le principal employeur (le canton) était aussi responsable de l'institution de formation ce qui induisait, de fait, une forme de dépendance de l'institution de formation à un seul employeur.

Le processus de Bologne avec le passage à une formation initiale composée de deux cycles, les études de *bachelor* suivies des études de *master*, a permis de donner forme à la volonté politique de définir un cadre commun et de réglementer, pour l'ensemble des cantons, les programmes de formation des enseignants avec un *bachelor* pour les enseignants du pré-scolaire et du primaire et un *master* pour les enseignants du secondaire. La formation aux métiers de l'enseignement a été confiée à des institutions d'enseignement supérieur, en principe, indépendantes de l'employeur, dont certaines ont été créées explicitement (par transformation des établissements antérieurs) pour répondre aux nouvelles conditions cadre ; il s'agit des hautes écoles pédagogiques, ci-après les HEP. Le changement opéré a entraîné une concentration des lieux de formation. En 2000, la Suisse comptait encore 130 institutions de formation d'enseignant et, actuellement, elle n'en compte plus que 19. De par une loi fédérale sur les hautes écoles suisses (2012), les HEP occupent désormais le paysage universitaire suisse à côté des universités et des hautes écoles spécialisées (HES). Ces dernières ont pour mission de développer la formation professionnelle de niveau universitaire (hors métiers de l'enseignement) et couvrent des métiers dans des domaines aussi variés que la santé, le social, l'ingénierie, le bâtiment, le tourisme, l'hôtellerie, les arts pour n'en citer que quelques-uns.

Il ne suffit pas de dispenser une offre de formation aux métiers de l'enseignement pour être qualifiée de HEP. Dans le contexte de mutation du paysage universitaire suisse, tous les nouveaux établissements d'enseignement supérieur (les HEP et les HES) ont dû se soumettre à une procédure de reconnaissance ou d'accréditation pour acquérir leur statut d'établissement universitaire. Dans le cas des HEP, ce sont les filières de formation qui ont fait l'objet d'une procédure de reconnaissance et non l'établissement en tant que tel. Tous les établissements ont été invités à soumettre un dossier de demande de reconnaissance des titres de formation délivrés par leurs filières. Les directives fédérales qui forgent les conditions cadre portent sur l'organisation de la formation et réglementent, entre autres, les conditions d'accès aux formations, les contenus, la répartition entre les différents contenus de la formation, la part consacrée aux pratiques professionnelles. La reconnaissance permet à l'institution de délivrer formellement le titre de *bachelor* et/ou de *master*. De plus, un titre reconnu sur le plan fédéral donne un accès sans restriction à la profession non seulement en Suisse mais également dans la communauté européenne en raison des accords bilatéraux entre la Suisse et l'Union européenne.

Outre les considérations sur l'employabilité des diplômés, l'universitarisation de la formation des enseignants a été motivée par la nécessité de professionnaliser les métiers de l'enseignement. Et qui

dit professionnalisation, implique d'offrir une formation universitaire, dite formation professionnalisante, de manière à mieux articuler la théorie et la pratique, soit de faire converger les savoirs issus de la recherche et les savoirs de l'expérience (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998). Wittorski (2012) souligne combien la recherche empirique et appliquée est un élément incontournable d'une professionnalisation. Le projet d'universitarisation est, de ce fait, associé à la nécessité de créer un domaine d'études et de recherche spécifique aux métiers de l'enseignement et à la capacité de la profession enseignante à occuper une niche de recherche au sein des sciences de l'éducation. En Suisse, l'universitarisation de la formation n'échappe pas à ce principe et l'avancement du projet est mesuré à l'aulne du développement de la recherche dans les HEP. Cette priorité pour la recherche s'est manifesté de différentes manières sur le plan structurel, organisationnel et individuel.

La création des HEP et leur reconnaissance formelle au sein de la nouvelle Loi fédérale d'encouragement des hautes écoles (LEHE) illustre les développements sur le plan structurel qui ont conduit à fermer ou à transformer les écoles normales en institutions d'enseignement supérieur. Ces transformations ont eu une implication importante pour les formateurs qui œuvraient dans les anciennes écoles normales. Le statut d'établissement d'enseignement supérieur et la demande en reconnaissance signifient que les formateurs doivent désormais répondre aux mêmes exigences de qualifications professionnelles que les enseignants-chercheurs universitaires. Plus concrètement, ils devraient avoir les mêmes titres académiques que les enseignants universitaires pour être responsable d'un enseignement de niveau *bachelor* (au moins un *master*) et de niveau *master* (le doctorat). L'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement et l'ancienneté ne suffisent pas pour accéder au statut de formateur d'enseignant : ils doivent aussi être des praticiens réflexifs nourris par la recherche empirique qui permet d'argumenter et d'étayer les approches pédagogiques et la pratique professionnelle. Le formateur d'enseignant ne peut plus être un simple enseignant ; il doit se muer en enseignant-chercheur, ce qui implique d'explorer la dualité de l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur tout en cherchant à circonscrire les spécificités d'une recherche éducative appliquée qui enrichit la professionnalité. Le défi est de taille et a laissé plus d'un formateur dans la perplexité quand ce n'était pas le désarroi. Certains ont cru qu'il fallait impérativement obtenir un doctorat en sciences de l'éducation pour être légitimés. D'autres ont crié au démantèlement de la profession telle qu'elle s'était construite et au non-respect des spécificités régionales et historiques.

La pression à occuper le terrain de la recherche pour accéder au statut universitaire indispensable pour délivrer des titres reconnus a poussé les nouvelles HEP à se doter d'un secteur de la recherche et à s'engager activement dans des projets de recherche dans un marché pourtant hautement concurrentiel. Le paysage de la recherche en éducation s'en est trouvé fortement chamboulé avec l'arrivée de ce nouveau partenaire parmi les universités et leurs facultés de sciences de l'éducation et les centres cantonaux et régionaux de recherche : la compétition pour le financement de la recherche est devenue un enjeu important. Le recrutement des nouveaux formateurs a privilégié les candidats pouvant faire valoir une expérience confirmée dans la recherche. Le risque de scinder le personnel entre, d'un côté, les enseignants assurant la formation et l'accompagnement des étudiants en stage et, de l'autre, les chercheurs qui partaient à l'assaut des fonds de recherche et des contrats était réel, quand bien même les autorités académiques et politiques plaidaient pour la dualité du profil professionnel de l'universitaire, celui du traditionnel enseignant-chercheur.

Pour les besoins des procédures de reconnaissance, la recherche doit se refléter dans la conception des programmes, dans les dispositifs de formation et dans les pratiques d'enseignement. Par exemple, le référentiel de compétences utilisé pour concevoir les programmes et les modules de formation (Rovero, 2011), doit explicitement souligner la prise en compte de la recherche dans le profil professionnel. Dans le dossier de demande de reconnaissance d'une filière, la HEP doit également présenter son concept de formation à la recherche en éducation à l'intention des futurs

enseignants. Et, *in fine*, elle doit expliciter son modèle pédagogique d'enseignement *par* et *pour* la recherche dans le cadre d'une formation professionnelle universitaire.

Nous avons tous les deux participé activement à la mise en place des HEP et nous nous sommes engagés à accompagner ce qui s'est révélé être un changement culturel et professionnel sans commune mesure. C'est donc à partir de nos expériences d'agent du changement et de nos observations d'une réalité qui émergeait au quotidien que sont résumées les conséquences structurelles et organisationnelles de l'universitarisation de la formation des enseignants en Suisse comme suit :

1. Des modifications substantielles des établissements de formation aux métiers de l'enseignement qui s'expriment par une taille plus importante des lieux de formation (concentration d'étudiants et d'enseignants), une nouvelle gouvernance et un nouveau mode de gestion et de pilotage institutionnel ;
2. Une montée en puissance des activités de recherche qui font l'objet d'un examen approfondi lors des demandes de reconnaissance quand bien même celle-ci porte surtout sur les formations et le respect de réglementations fédérales ;
3. L'élaboration de conditions cadre communes qui règlementent la formation aux métiers de l'enseignement et l'accès à la profession et qui tiennent compte du paysage européen de la formation (processus de Bologne);
4. Le décloisonnement du marché de l'emploi avec la multiplication des donneurs d'emploi et ouverture de l'employabilité des diplômés ainsi que la possibilité, pour les enseignants « *bachelors* », de poursuivre un cursus académique;
5. La séparation des pouvoirs entre employeur et institution de formation avec l'autonomisation progressive des HEP.

Il s'agit, là, d'orientations générales qui indiquent les directions prises. Le travail de transformation se poursuit encore et les objectifs fixés ne sont pas tous atteints. Ainsi, l'universitarisation de la formation des enseignants est un projet inscrit dans le long terme.

Quels impacts ces changements ont-ils eu sur les formateurs d'enseignants et notamment sur ceux qui ont connu ces années de changements ? Les effets sur les individus et sur leur identité professionnelle sont :

1. De nouvelles exigences en termes de développement professionnel et de qualifications académiques pour être formateur d'enseignants : les formateurs retournent sur les bancs de l'université pour (re-)nouer avec la culture académique ;
2. L'émergence de nouvelles approches de la formation et de l'enseignement qui accordent plus de place à la recherche et qui s'efforcent d'explicitier les principes et valeurs qui sous-tendent la formation professionnelle universitaire (Lanarès & Poteaux, 2013);
3. De nouvelles manières de concevoir et de mettre en œuvre une offre de formation qui s'inscrivent résolument dans la perspective de l'approche-programme et de l'alignement constructif (Biggs, 1999) ;
4. De nouvelles attentes pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques qui s'inspirent des fondamentaux de la pédagogie universitaire telle qu'elle a été développée dans les traditionnelles universités de recherche (Berthiaume & Rege Colet, 2013) ;
5. L'émergence d'une culture qualité qui invite à rendre des comptes sur le développement pédagogique et le changement culturel : autonomie et responsabilité sont les valeurs clé d'une nouvelle professionnalité qui prend forme (Rovero & Realini, 2010).

Ce sont autant de visions du changement, réelles ou imaginaires, explicites ou implicites et qui caractérisent, selon nous, la professionnalité de l'enseignant-chercheur en HEP. Soit les éléments mentionnés suscitent enthousiasme et engagement, soit ils provoquent résistance et opposition. Quelles que soient les stratégies empruntées, il devient sans doute difficile aux formateurs d'enseignants de ne pas tenir compte de la place de la recherche et encore moins du virage qui invite à rapprocher recherche et enseignement pour penser la formation des enseignants du futur et renouveler tant la manière de concevoir les programmes et les dispositifs de formations que la manière de former et d'accompagner les étudiants-enseignants en formation. C'est dire l'importance, aujourd'hui, pour les acteurs des HEP suisses de prendre position sur la place qu'ils veulent accorder à la recherche dans les dispositifs de formation et dans les pratiques pédagogiques.

3. Approches de l'enseignement et pratiques pédagogiques questionnées

D'emblée le questionnement proposé s'inscrit au cœur de la problématique du sens à donner à l'articulation enseignement-recherche. Ce questionnement est croisé avec nos intérêts pour la pédagogie universitaire et, plus particulièrement, les modèles pédagogiques implicites et explicites des enseignants universitaires. Compte tenu du contexte du paysage suisse de l'enseignement supérieur en mutation, l'étude sera centrée sur les représentations des formateurs d'enseignants (et leurs stratégies), ces derniers étant en prise avec une transformation radicale de leur identité professionnelle devant intégrer des dimensions de recherche dans leur pratique d'enseignement. Quelles représentations ont-ils de l'articulation enseignement-recherche. Quelles en sont les conséquences pour leurs pratiques pédagogiques? Quels sont les systèmes de croyances qui alimentent leurs pratiques professionnelles? Et comment évoquent-ils leur expérience et leur expertise professionnelle.

Ces questions ont été inspirées par les déclarations des formateurs eux-mêmes qui, face à l'injonction de se former et de se requalifier pour accéder au rang d'enseignant-chercheur, ont exprimé ne pas avoir besoin de se former pour devenir des enseignants du supérieur. Ils estiment, en effet, maîtriser la profession d'enseignant, sans quoi ils ne pourraient pas être des formateurs d'enseignants. Au nom de cette expérience de formation aux métiers de l'enseignement, ils revendiquent leur spécificité au sein des enseignants-chercheurs universitaires.

Pour saisir ces spécificités annoncées et caractériser le profil professionnel de l'enseignant-chercheur dans une HEP, il a été décidé de conduire une enquête exploratoire et d'aller au-delà des propos déclaratifs.

Trois lignes de travail ont guidé l'enquête:

1. La première porte sur les approches de l'enseignement des enseignants universitaires telles que développées dans la littérature (Entwistle & Walker, 2002 ; Hativa & Goodyear, 2002 ; Kember, 1997 ; Ramsden, 2003 ; Prosser & Trigwell, 1999 ; Trigwell et Prosser, 2004) ;
2. La seconde s'intéresse aux stratégies d'enseignement en reprenant des concepts de la théorie de la motivation comme la régulation, l'auto-efficacité et la valeur accordée à la tâche (Deci & Ryan, 1983 ; Dweck, 1999 ; Eccles & Wigfield, 2002) ;
3. Finalement, la troisième porte sur les pratiques pédagogiques qui s'efforcent de mettre en œuvre des principes de l'enseignement *par* et *pour* la recherche.

Pour cette dernière, il fallait pouvoir s'appuyer sur des modèles pédagogiques qui travaillent explicitement le lien entre recherche et enseignement. Pour ce faire, nous nous sommes tournés vers la notion de « *teaching-research nexus* » qui signifie hybridation de l'enseignement et de la recherche.

4. Un modèle pédagogique pour penser l'articulation enseignement-recherche

Au cours des dix dernières années, la problématique du modèle pédagogique qui caractérise l'enseignement *par* et *pour* la recherche est pratiquement devenu un thème à part entière au sein de la pédagogie universitaire anglophone (Brew, 2003 ; Griffiths, 2004 ; Robertson, 2007). Parmi les différentes approches proposées, le modèle de Healey (2005) a été retenu en raison de sa démarche résolument pragmatique fondée sur ses nombreuses observations des pratiques enseignantes et ses propres expériences pour intégrer davantage de recherche dans les dispositifs de formation et les pratiques pédagogiques.

Healey propose une cartographie des différentes pratiques, un système de classification. Son modèle est construit autour de deux axes ou variables. La première variable qualifie la participation et l'implication des étudiants. Ces derniers peuvent être soit passifs soit actifs. La seconde variable caractérise les objectifs d'apprentissage poursuivis qui peuvent, d'une part, être orientés vers la maîtrise des contenus de la recherche ou des savoirs issus de la recherche ou, d'autre part, orienté vers la maîtrise du processus de la recherche et des méthodes de recherche. En croisant ces deux variables (voir figure 1), Healey propose quatre modalités ou orientations pédagogiques qui sont autant de manières de concevoir l'articulation enseignement-recherche et qui présentent une progression dans l'intégration de la recherche dans l'enseignement.

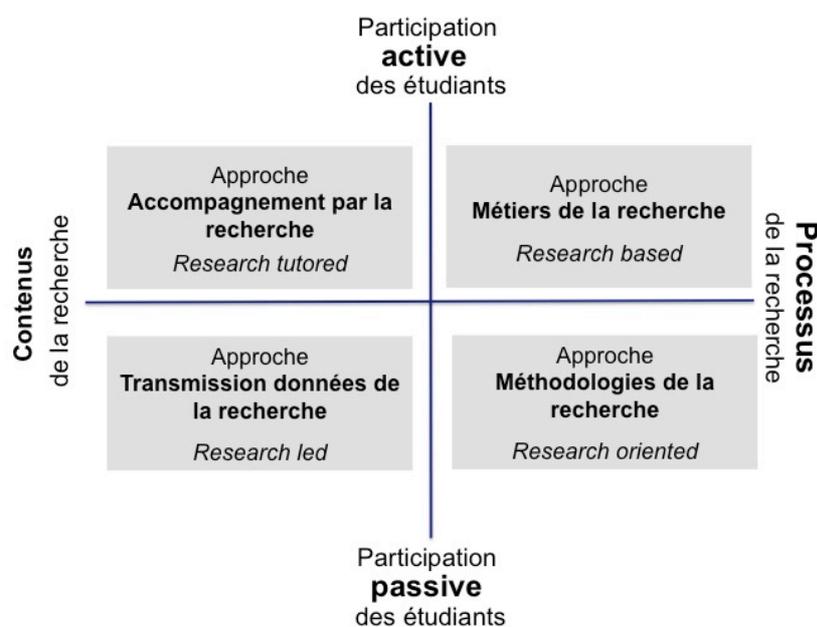


Figure 1. Approches pédagogiques intégrant la recherche, adapté de Healey (2005).

1. Une approche orientée transmission des données de la recherche qui ne requiert pas une participation active de la part des étudiants. Le terme anglais *research-led* pour qualifier cette approche a été traduit par approche « Transmission de données de la recherche ». L'attention est mise sur l'acquisition des savoirs issus de la recherche dans une discipline et, compte tenu de la passivité des étudiants, les méthodes d'enseignement sont de type transmissif avec prédominance de l'enseignement frontal ;
2. Une approche orientée vers l'accompagnement par la recherche: les objectifs restent les contenus de la recherche mais cette fois-ci la participation active des étudiants est requise. Le qualificatif de *research-tutored* est traduit, ici, par approche « Accompagnement par la recherche ».

Les méthodes interactives (séminaires, discussions, travail en groupe) sont privilégiées de manière à engager une discussion sur la recherche et son impact ;

3. Une approche orientée vers les méthodes de la recherche : ici, les objectifs pédagogiques portent sur le processus de la recherche et, quand la participation des étudiants est passive, la visée se limite à transmettre les principes et procédures méthodologiques de la recherche selon des modalités d'enseignement transmissif. Le terme *research-oriented* a été traduit par approche « Méthodologies de la recherche »;
4. Une approche orientée vers la pratique de la recherche qui se fonde sur l'acquisition des compétences métier de la recherche par une implication directe et la participation active de la part des étudiants. L'approche dite de *research-based* donne en français approche « Métiers de la recherche ».

Le modèle de Healey, somme toute très simple, permet à la fois de distinguer les intentions formatives des dispositifs de formation que les approches pédagogiques des enseignants universitaires. De surcroît, il indique une progression dans l'intégration, progression donnée par la participation des étudiants et par l'engagement dans des activités de recherche. C'est pourquoi son modèle est utilisé autant pour analyser les parcours de formation et la planification curriculaire que pour analyser les pratiques pédagogiques et les environnements d'enseignement et d'apprentissage. C'est donc tout naturellement que ce modèle a été mobilisé pour aller à la rencontre des représentations des formateurs d'enseignants.

5. Une enquête auprès des formateurs d'enseignants

Pour répondre au questionnement initial, une enquête a été conduite auprès des enseignants de deux HEP qui venaient de conclure la première étape de leur processus d'universitarisation. Cette première étape a conclu à la reconnaissance des formations pour l'enseignement primaire (*bachelor*) et pour l'enseignement secondaire I (*master*) ce qui a donné droit, par conséquent, d'être considérées comme une haute école universitaire suisse délivrant des titres alignés sur les directives de Bologne.

La démarche entreprise se voulait résolument exploratoire. Elle s'efforçait de rendre explicites les approches de l'enseignement des formateurs de ces HEP et de dégager les spécificités professionnelles défendues, compte tenu de leur identité professionnelle aux croisées des savoirs de la recherche et, surtout, des savoirs issus de l'expérience. La recherche a cherché également à repérer comment le contexte institutionnel et politique, qui venait de porter ces deux hautes écoles au niveau de l'enseignement supérieur, avait pu affecter leur sentiment d'appartenance institutionnel et leur perception de la professionnalité.

Pour mener cette enquête, un questionnaire inspiré de travaux similaires a été développé. Le questionnaire était composé de trois parties :

1. La première partie sur les approches de l'enseignement des formateurs reprend l'inventaire des approches d'enseignement développé par Trigwell et Prosser (2004) ;
2. La seconde partie porte sur les stratégies d'enseignement en reprenant les concepts de la théorie de la motivation comme la régulation, l'auto-efficacité et la valeur accordée à la tâche (Bandura, 1977, 1997 ; McKeachie, 2007 ; Pintrich & Schunk, 1996) ;
3. La troisième partie interroge l'attention portée à la recherche dans la pratique enseignante selon le modèle de Healey (2005) présenté ci-haut.

Le questionnaire a été élaboré à partir d'échelles existantes ou adaptées, disponibles dans la littérature scientifique anglophone sur le développement professionnel des enseignants. Les items des questionnaires ont été traduits de l'anglais vers l'italien et le français. Les traductions ont fait l'objet d'une validation interne par traduction en retour (*back translation*) vers l'anglais par une

personne différente de celle qui avait effectué les premières traductions. Les correspondances entre les versions originelles avec les versions re-traduites en anglais étaient, en moyenne, élevées (87%). Lorsque des différences importantes étaient relevées, les traductions françaises et italiennes ont été revues.

Les énoncés décrivaient des stratégies d'enseignement : les formateurs étaient invités à indiquer à quelle fréquence ils recouraient ou appliquaient telle ou telle stratégie sur une échelle comprenant quatre positions. Le questionnement portait sur les pratiques pédagogiques (ou les activités d'enseignement) et non sur des conceptions abstraites.

La composition complète du questionnaire se présente comme suit :

- La première partie compte 22 items qui caractérisent des approches de l'enseignement : 11 se rapportent à une approche centrée sur l'enseignant et la transmission des contenus et 11 se réfèrent à une approche centrée sur les apprentissages des étudiants ;
- La seconde partie comprend 13 énoncés portant sur les stratégies contribuant à la motivation et à l'estime de soi : 4 items évoquent les stratégies d'autorégulation ; 4 le sentiment d'efficacité et 5 la valeur accordé aux activités d'enseignement ;
- La troisième partie comprend 18 énoncés décrivant des pratiques pédagogiques pouvant être mises en relation avec les quatre approches du modèle de Healey : 4 items pour l'approche transmission des données de la recherche (*research-led*) ; 5 items pour l'approche accompagnement par la recherche (*research-tutored*) ; 5 items pour l'approche méthodologies de la recherche (*research-oriented*) ; 4 items pour l'approche métiers de la recherche (*research-based*).

Le questionnaire a été administré auprès de l'ensemble des formateurs de deux HEP ; en mai 2010, à Locarno qui se trouve dans la partie italophone de la Suisse et, en octobre 2010, à Lausanne en Suisse romande. Le questionnaire a été mis à disposition des formateurs en ligne et est resté disponible pendant trois semaines. Tous les formateurs, quels que soient leur taux d'activité et statut, ont été invités à répondre au questionnaire et une relance a été faite après deux semaines pour glaner de nouvelles réponses. Les taux de réponses ont été jugés satisfaisants. Ils sont de N = 64 pour la HEP de Locarno pour un taux de réponse de 74% et de N = 79 à la HEP de Lausanne pour un taux de réponse de 41%.

Seront discutés, ici, les résultats obtenus pour la première et la troisième partie du questionnaire puisqu'ils éclairent davantage les approches et les systèmes de croyances des formateurs et permettent, de ce fait, de revenir sur nos questions de recherche centrées les représentations qu'ils ont de l'articulation enseignement-recherche, des conséquences pour leurs pratiques pédagogiques, des systèmes de croyances qui alimentent leurs pratiques professionnelles, et de la manière dont ils évoquent leur expérience et leur expertise professionnelle.

6. Une approche de l'enseignement résolument tournée vers les apprentissages professionnels des étudiants

La première partie de notre questionnaire avait pour objectif de situer les approches de l'enseignement des formateurs par rapport aux deux pôles de l'inventaire développé par Trigwell et Prosser (2004). Ces derniers considèrent que les approches se situent sur un continuum dont les extrémités sont, d'un côté, un pôle centré sur l'enseignant et la transmission des connaissances et, de l'autre côté, un pôle centré sur les apprentissages des étudiants. Leur inventaire en 22 items a pour fonction de classer les enseignants selon leurs préférences en termes de stratégies d'enseignement. Les deux catégories retenues sont, d'une part, une approche dite TICE (Transmission d'information centrée enseignant) et, d'autre part, une approche dite CCCE (Changement conceptuel centré étudiant). Les scores attribués par les répondants aux 22 énoncés

de cette partie du questionnaire permet de les classer sur une échelle. Pour ce faire, on additionne les scores obtenus aux 11 énoncés caractéristiques de l'approche TICE auxquels sont soustraits les scores obtenus aux 11 autres énoncés de l'approche CCCE. L'indice ainsi obtenu sert au classement sur l'échelle des approches: les scores positifs indiquent une tendance en faveur d'une approche TICE centrée sur la transmission des contenus. Les scores négatifs, au contraire, signifient une préférence pour une approche CCCE centrée sur les apprentissages des étudiants. Les résultats obtenus pour les deux groupes de formateurs se présentent comme suit :

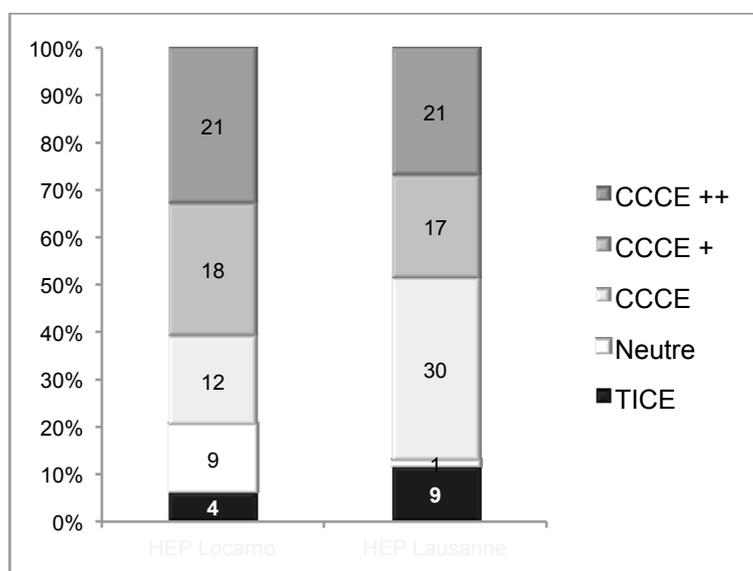


Figure 2. Approches de l'enseignement privilégiées par les formateurs des deux établissements.

Les formateurs ayant participé à l'enquête privilégient manifestement une conception de l'enseignement faisant une large place aux étudiants et à leurs apprentissages se démarquant, ce faisant, d'une approche plus fréquemment observée chez les enseignants universitaires, qui adopteraient une approche centrée sur la transmission des contenus et le rôle de l'enseignant. La prédominance de l'approche CCCE était tellement forte qu'il a été décidé de créer trois niveaux pour les distinguer :

- Niveau 1 = CCCE : score finale entre -2 et -5
- Niveau 2 = CCCE+ : score final entre -6 et -9
- Niveau 3 = CCCE++ : score final égale ou supérieur à -10

A cela s'ajoute que les réponses de la seconde partie du questionnaire portant sur les stratégies révèlent que les formateurs expriment une grande aisance par rapport aux stratégies de régulation de leur pratique d'enseignement. Il en ressort, finalement, que les formateurs ont une image positive de leur identité professionnelle en tant que formateur et accordent la plus haute importance à leur statut de formateur d'enseignants. Et aucune différence n'a été observée selon les établissements et les contextes. Les formateurs d'enseignants, devenus depuis peu enseignants-chercheurs, se considèrent comme des professionnels aguerris maîtrisant à la fois les théories et les cadres conceptuels du champ des sciences de l'éducation et disposant, par ailleurs, d'une riche expérience d'enseignement dans des domaines très variés. Ils tiennent en estime leur niveau de professionnalité et valorisent davantage leur rôle de formateur que celui de chercheur en éducation. Mais que disent-ils de leur manière d'intégrer la recherche dans leurs pratiques d'enseignement ? Quelles sont, parmi les orientations suggérées par Healey (2005), celles qui sont rapportées par ces formateurs ?

7. Former les étudiants-enseignants à la recherche : une stratégie d'adaptation ?

Les répondants ont été invités à indiquer leur degré d'accord, sur une échelle de réponse de 4, par rapport à des énoncés qui décrivent des pratiques pédagogiques en lien avec les quatre approches du modèle de Healey (2005). Ceux-ci se présentent comme suit :

Tableau 1. Énoncés pour chacune des catégories d'approche pédagogique intégrant la recherche

Transmission des données de la recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lors de mes cours, j'utilise des données ou des résultats de recherche récents. 2. J'enseigne des savoirs fondés sur la recherche. 3. J'invite les étudiants à prendre connaissance de la littérature en lien avec mon enseignement. 4. Lors de mon enseignement, je présente les apports de la recherche par rapport aux compétences professionnelles.
Accompagnement par la recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je m'appuie sur mes propres recherches pour organiser mon enseignement. 2. J'invite les étudiants à discuter entre eux des résultats de la recherche. 3. J'informe les étudiants des principes importants relatifs à l'éthique de la recherche en éducation. 4. Mon enseignement comprend des activités qui permettent aux étudiant-e-s d'apprendre à conduire des enquêtes. 5. La pratique réflexive fait régulièrement partie de mon enseignement.
Méthodologies de la recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants peuvent participer à mes propres recherches. 2. Nos étudiants doivent comprendre les démarches de recherche en éducation. 3. Mon enseignement permet aux étudiants de développer des compétences méthodologiques pour faire de la recherche. 4. Mon enseignement nécessite de développer une pensée critique. 5. Nos étudiants doivent apprendre à explorer un thème ou un domaine en profondeur.
Métiers de la recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour le mémoire professionnel, les étudiants doivent avant tout apprendre à formuler de bonnes questions de recherche. 2. Pour le mémoire professionnel, il est important que les étudiants apprennent à présenter des résultats de recherche. 3. Au terme de la formation, les étudiants doivent avoir prouvé leurs compétences de recherche. 4. La formation à l'enseignement permet de développer des compétences de gestion de la recherche.

Le graphique suivant indique les scores moyens calculés pour chacune des 4 approches proposées en différenciant les réponses fournies dans les deux HEP de l'enquête. Le score moyen par catégorie est établi à partir de la moyenne des valeurs obtenues pour les énoncés de la catégorie.

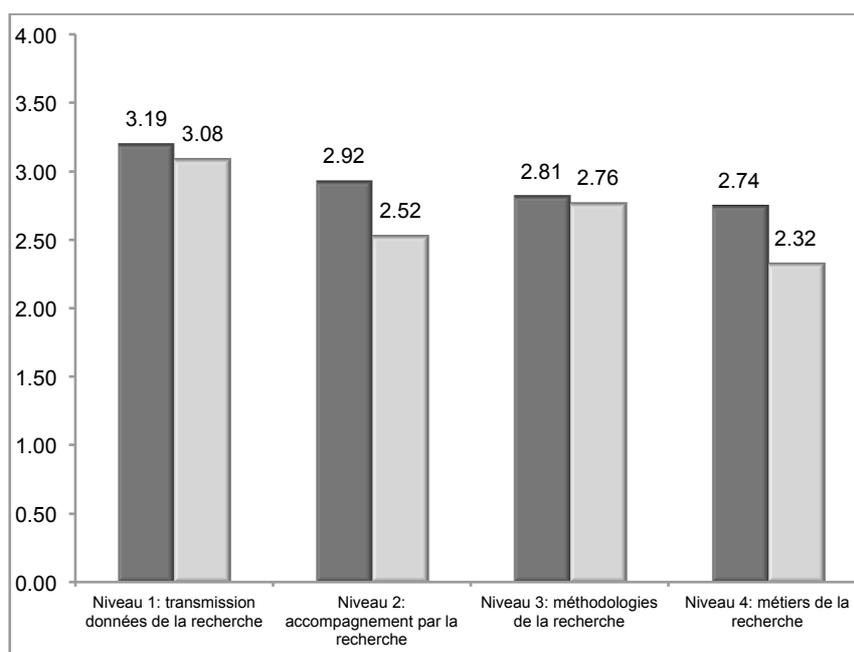


Figure 3. Scores moyens obtenus pour les quatre approches de l’articulation enseignement-recherche. Comparaison entre la HEP X et la HEP Y

Les scores moyens sont légèrement plus élevés chez les formateurs de la HEP de Locarno où le taux de réponse est également plus élevé (75% contre 41% à la HEP de Lausanne). Les seules différences significatives entre les deux groupes sont pour les niveaux 2 et 4. Globalement, les répondants montrent une prédilection pour le premier niveau d’intégration de la recherche avec une diminution des scores au fur et à mesure que l’échelle avance dans le degré d’intégration de la recherche dans l’enseignement. Ce profil dégressif permet de penser que les formateurs se trouvent à un premier niveau de changement par rapport à leurs approches de l’enseignement, un niveau qui concorde avec le processus d’universitarisation des HEP qui, lui-même, se trouve à ses débuts.

Ainsi, c’est le niveau 1 « Transmission des données de la recherche » qui correspondrait le plus aux pratiques des formateurs des deux hautes écoles reflétant, ainsi, leur souci d’établir des liens entre la pratique professionnelle et les savoirs théoriques, et de répondre ainsi à l’injonction forte d’intégrer des éléments de recherche dans leurs enseignants.

Le deuxième niveau « Accompagnement par la recherche » est moins retenu. En effet, les énoncés proposés supposent que les formateurs fassent de la recherche et y associent leurs étudiants. Or, au moment de l’enquête de nombreux formateurs n’avaient pas encore développé une activité de recherche. La HEP de Locarno, un établissement de petite taille, avait, à l’époque, un volume de recherche en termes d’équivalent plein temps proportionnellement plus important que la HEP de Lausanne qui, elle, est un grand établissement. Ce sont ces variables contextuelles qui peuvent expliquer la différence entre les deux établissements pour cette approche. Les formateurs de Locarno étant plus engagés dans des projets de recherche, l’approche « Accompagnement par la recherche » aurait plus de probabilités d’être perçue comme possible.

Le troisième niveau « Méthodologies de la recherche » est légèrement plus plébiscité que le deuxième niveau, sans doute parce que les formateurs estiment important que les étudiants maîtrisent les bases de la méthode de recherche en éducation. Or, comme précédemment, tout cela implique que les formateurs associent les étudiants à leurs recherches et qu’ils maîtrisent, eux-mêmes, la recherche en éducation. Les formateurs ne se sentant pas encore suffisamment installés dans des activités de recherche, il n’est guère étonnant de voir de tels résultats.

C'est le niveau 4 « Métiers de la recherche » qui obtient le score le plus bas, ce qui correspond bien aux propos spontanés des formateurs. Ils soutiennent que former des enseignants ce n'est pas former des chercheurs même si l'enseignant professionnel peut tirer profit des savoirs issus de la recherche.

Une analyse complémentaire sur la variabilité des réponses dans les deux groupes (distributions et écarts-types) met en évidence que les positions des formateurs de Lausanne sont plus hétérogènes avec un plus grand empan autour de la valeur centrale que celles des formateurs de Locarno qui apparaissent plus compactes. La plus grande variabilité dans les conceptions et les pratiques rapportées par les formateurs de Lausanne peut être mise en relation avec l'hétérogénéité du corps enseignant du point de vue de l'expérience antérieure et du parcours académique au moment de l'enquête. Le corps enseignant de Locarno présentait une plus grande homogénéité tant en ce qui concerne le profil académique que le parcours professionnel ce qui explique, peut-être, des prises de position plus proches.

8. Discussion : une vision idéaliste ?

Que peut-on dire sur les pratiques d'enseignement de ces formateurs d'enseignants et sur leurs approches de l'enseignement, informées, selon leurs dires, par une didactique professionnelle spécifique aux métiers de l'enseignement ? Bien que les énoncés du questionnaire demandent aux répondants de reporter des éléments concrets de leur pratique enseignante, on est en droit de se demander si les données ainsi récoltées reflètent réellement la pratique ou si, au contraire, elles illustrent plutôt une vision idéalisée de ce que devrait être l'articulation enseignement-recherche dans une institution de formation professionnelle universitaire, de surcroît en cours de tertiarisation.

Il convient, en effet, d'éclairer les réponses à partir d'aspects socio-culturels et politico-institutionnels. Il est établi, par exemple, que les formateurs d'enseignants, devenus depuis peu des enseignants du supérieur, accordaient plus de valeur à la culture professionnelle qu'à la culture universitaire, le plus souvent, parce qu'ils en ignoraient les contours. Contrairement aux enseignants universitaires, ces formateurs présentaient une forte allégeance à leur mission de formation et ne se reconnaissaient pas ou que très peu en tant que chercheur. Avant même de questionner la valorisation des activités de recherche, il convient d'aller à la rencontre de leurs conceptions de ce qu'est la recherche éducative et de comment ils pourraient y contribuer.

Il n'est pas exclu que les réponses expriment, en fait, un discours qui peut être qualifié d'« académiquement correct ». En effet, en raison de la transformation en profondeur des institutions de formation des enseignants, la recherche en éducation a souvent été présentée comme la clé de voute du projet politico-institutionnel d'universitarisation. Le développement de la recherche est examiné sous toutes ses dimensions que cela soit dans l'organisation institutionnelle, les profils du corps enseignant, les plans d'études et les pratiques pédagogiques. Dès lors, nos résultats mesurent peut-être bien davantage l'adhésion à ce discours dominant qui permettait aux enseignants de faire savoir publiquement qu'ils avaient compris la priorité accordée à la recherche et à la vision qui guide le projet d'universitarisation. Les déclarations récoltées par l'intermédiaire de ce questionnaire contrastent singulièrement avec d'autres observations spontanées sur le terrain qui indiquent, de manière répétée, que la recherche en éducation est peu investie par les formateurs d'enseignants. *In fine*, ils rendent compte de leurs difficultés à modifier la perception et la conception de leur profil professionnel et à s'engager dans un processus de transformation identitaire.

9. Conclusion, un projet en développement

Notre recherche exploratoire autour des représentations et conceptions de formateurs d'enseignants ayant acquis depuis peu le statut d'enseignant universitaire est riche en informations

quant à leur identité professionnelle. Le double profil universitaire qui implique de s'engager à la fois dans des activités de formation et dans des activités de recherche n'a pas encore été assimilé par cette nouvelle communauté d'enseignants. Les premiers éléments recueillis permettent de constater la diversité des représentations et des modèles pédagogiques. Une approche pédagogique socioconstructiviste orientée vers les apprentissages des étudiants est fortement plébiscitée, ce qui est cohérent avec les objectifs de formation inscrits dans les référentiels de compétences des cursus professionnels qui mènent à l'enseignement. Les approches de l'enseignement des formateurs sont ainsi cohérentes avec les contenus qu'ils développent dans leurs enseignements. Or, le modèle pédagogique d'enseignement *par* et *pour* la recherche reste encore de l'ordre théorique et il peine à se concrétiser soit dans la conception des plans d'études, soit dans les stratégies d'enseignement et dans les interactions avec les étudiants.

Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour transformer ces intentions en des pratiques pédagogiques robustes et d'évoluer dans le degré d'intégration de la recherche dans l'enseignement défendue, de surcroît, par tous ceux qui poursuivent le but d'universitariser la formation des enseignants. Il faut accorder du temps au processus de changement qui ne fait que commencer. Un tel changement de perspective ne se fait pas simplement en déclarant qu'une formation professionnelle est désormais universitaire. Bien des principes et valeurs sont à mettre en débat pour favoriser le changement d'approche pédagogique à commencer par la légitimité et la pertinence d'un modèle pédagogique basé sur la recherche pour la formation professionnelle des enseignants.

Bibliographie

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1009-1032.

Entwistle, N. & Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 15-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.

Hativa, N. & Goodyear, P. (Eds). (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of the inquiry-based learning. In: R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (pp. 30-42). Maidenhead: Open University Press.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, 255-275.

- McKeachie, W.J. (2007). *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. New York: Houghton-Mifflin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Farmer.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (Vol. 13, pp. 137-162). Bruxelles: de Boeck.
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32(5), 541-556.
- Rovero, Ph. R. (2011). Le référentiel de compétences : « pilier » des formations des HEP. *Prisme : revue pédagogique Hep Vaud*, 14, 49-51.
- Rovero, Ph. R. & Realini Xavier. (2010). *Cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement : Enjeux et perspectives*. In L.M. Bélair et coll. (Eds), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (pp. 269-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/580>

©Idip
Strasbourg, 2015