

Atteindre une expertise en enseignement

Analyse de témoignages d'enseignants universitaires

Mariane Frenay, Pascale Wouters et Benoît Raucent

1. Introduction

Les pratiques de formation et d'accompagnement des enseignants universitaires se sont développées ces dernières années et prennent des formes diversifiées au sein des institutions dans lesquelles elles s'inscrivent (Frenay & Paquay, 2011).

Cette contribution vise à comprendre l'engagement et le développement professionnel pédagogique d'enseignants universitaires qui ont participé à un recueil de pratiques pédagogiques concrétisé dans une production écrite (De Clercq, Frenay, Raucent & Wouters, 2022) et d'identifier les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils s'engagent professionnellement dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques actifs dont ils rendent compte. L'engagement professionnel est ici considéré comme

« [...] l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour celle-ci ainsi que le sentiment de devoir qui émerge et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p. 11).

Par la formalisation de leur dispositif innovant au sein d'ateliers d'écriture et de relecture entre pairs proposés par des conseillers pédagogiques, ces enseignants ont contribué au champ de la pédagogie universitaire en produisant des savoirs utiles aux institutions et communautés de praticiens et de chercheurs du domaine. Ceci traduit le fait que les enseignants ont développé une expertise sur l'enseignement et l'apprentissage à l'université, appelée SoTL – *Scholarship of Teaching and Learning*, et plus particulièrement, la formalisation écrite, et ont ainsi atteint cette troisième phase du *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Weston & McAlpine, 2001).

2. Engagement et développement professionnel

Pour analyser la dynamique de développement professionnel de ces enseignants, nous nous référons à la manière dont De Ketele (2013) définit cette dynamique. Nous nous appuyons également sur les travaux de Bourgeois (2013) qui portent sur l'engagement du professionnel dans son apprentissage en situation de travail et qui permettent de dégager les conditions personnelles et les opportunités offertes par l'environnement de travail,

favorables à cet apprentissage dans l'activité professionnelle (Billett, 2001 ; Bourgeois & Durand, 2012).

Ainsi, De Ketele (2013, p.13) considère que la dynamique de développement professionnel est constituée de trois composantes, étroitement reliées pour former un ensemble dynamique : la *motivation* comme composante énergétique ou potentiel d'action qui se dégage par l'analyse des représentations ; l'*engagement* qui est de l'ordre de l'action et se dégage par l'analyse des comportements et la *professionnalité émergente* qui est de l'ordre des transformations. La professionnalité émergente désigne

« [...] les processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne, qui se révèlent à travers toute une série d'indices auxquels il faut donner sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés et qui témoignent d'une expertise en construction » (De Ketele, 2013, p. 15).

Ce faisant, cet auteur s'inscrit dans le paradigme social cognitif de la motivation qui considère que le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans une tâche d'apprentissage ou dans ses activités de travail dépend avant tout d'un certain nombre de représentations motivationnelles, représentations situées et contingentes à une situation particulière et qui résultent de l'interaction de facteurs internes, propres à l'individu et des facteurs externes, propres à la situation et au contexte (Bourgeois, 2011 ; Kaplan & Patrick, 2016).

En accord avec ce paradigme, la lecture qu'une personne fera de sa situation de travail déterminera son degré d'engagement et de participation dans cette situation de travail, qui permettra in fine de nouveaux apprentissages, voire son développement professionnel.

Pour que ces processus de transformation puissent avoir lieu, il faut 1) que l'environnement de travail fournisse à la personne des opportunités ou affordances en quantité et qualité suffisantes et qu'il lui offre le soutien nécessaire ; 2) que la personne soit dans des dispositions personnelles qui lui permettent d'être disponible à la situation ; 3) que la personne repère ces opportunités offertes et 4) qu'elle s'en saisisse en s'engageant et participant activement dans la situation (voir aussi le chapitre 4 de Demougeot-Lebel et Emorine). Ces conditions ainsi articulées, et détaillées ci-dessous, remettent en avant l'importance du rôle actif et proactif du sujet dans la situation d'apprentissage.

2.1. Opportunités offertes par l'environnement de travail ou affordances

L'environnement de travail fournit à la fois un ensemble d'opportunités susceptibles d'amener les personnes à s'engager dans leur travail et un soutien non négligeable pour encourager les personnes à le faire.

Ainsi, Billett (2001) indique que la qualité et la quantité des opportunités offertes en termes d'affordances sont fonction de la nature des pratiques de travail d'une part, et d'intérêts en jeu, d'autre part. Il a ainsi déterminé une liste d'opportunités possibles en les classant en termes de guidance directe, qui comprend les dispositifs explicitement proposés aux enseignants universitaires, ou guidance indirecte, qui couvre les différentes occasions

informelles qui se présentent lors d'interactions avec les collègues notamment. Enfin, on peut également retenir les opportunités qui émanent directement du cadre de travail, qui par la façon dont il est structuré ouvre ou non des opportunités de développement. Ces concepts ont été adaptés au contexte universitaire et sont résumés dans le Tableau 8.1. Ces différentes opportunités sont autant de sources d'engagement à se développer professionnellement.

D'autre part, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010) qui présuppose que pour s'engager dans une activité il est indispensable que l'on se sente autonome, compétent et affilié, l'environnement fournit également des sources de soutien en termes d'autonomie, de structure et d'affiliation.

Tableau 8.1 : Affordances offertes potentiellement pour soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants¹

Affordances	Déclinaisons dans le contexte universitaire
Guidance directe	Dispositif d'accompagnement (Par ex. : conseillers pédagogiques Louvain Learning Lab) : importance de l'expérience, des échanges, espace protégé Type de soutien proposé : autonomie, structure et affiliation
Guidance indirecte	Type de soutien présent : autonomie, structure et affiliation (dans les interactions avec les collègues, les personnes-ressources, les retours des étudiants)
Cadre de travail	Environnement matériel (ex. espace de travail, ressources, documents et fichiers, accès aux salles...) Organisationnel : Charge de travail, Modes de valorisation, Invitations à participer à des partages de pratiques, des formations Valeurs de référence de l'institution Climat de travail : Coopération vs compétition, sécurité psychologique

2.2. Dispositions personnelles

Les personnes en situation de travail ne sont pas toutes disposées à s'engager effectivement dans la situation. Ceci dépend notamment de leurs caractéristiques personnelles, des buts qu'elles poursuivent ou de leurs expériences antérieures (Filliettaz *et al.*, 2015). Ainsi, dans le cas des enseignants universitaires, leur conception de l'institution et du service à celle-ci, leurs expériences antérieures en tant qu'étudiants ou enseignants, leur vision de la qualité de la formation peuvent influencer leur engagement.

2.3. Représentations motivationnelles ou potentiel d'action

Si la personne en situation de travail est disponible à s'engager et que des opportunités sont effectivement présentes dans la situation, encore faut-il que la personne y repère les

¹ Cette catégorisation des affordances sera reprise dans la grille d'analyse retenue pour analyser le matériau qualitatif de cette recherche (voir annexe 1).

opportunités et s'en saisisse. En d'autres termes, qu'elle se soit représenté la valeur de la situation proposée et qu'elle se sente un minimum de compétence pour y faire face et s'y engager. Cette représentation de la situation enclenche la dynamique motivationnelle nécessaire à l'engagement. Ainsi, si les enseignants n'ont aucun plaisir ou ne voient aucune utilité à mettre en œuvre des innovations pédagogiques ou encore pensent qu'ils ne pourront pas les mener à terme, il y a peu de chances qu'ils s'y investissent.

3. L'approche du *Scholarship of Teaching and Learning* dans le conseil et l'accompagnement pédagogique

L'approche du *Scholarship of Teaching and Learning* (*SoTL*) traduit la manière dont chaque enseignant développe son expertise en enseignement, et peut mener une réflexion approfondie à propos de la qualité de l'enseignement et de son impact sur l'apprentissage des étudiants ainsi que partager le savoir ainsi produit au sein de la communauté universitaire (Kreber, 2002 ; Taylor, 2005 ; Langevin, 2007), tout en l'ancrant dans son savoir pédagogique disciplinaire (Rege Colet *et al.*, 2011).

Cette approche assez large plaide pour une intégration de la perspective du *SoTL* dans les programmes de formation, de conseil et d'accompagnement des académiques, quel que soit leur champ disciplinaire et oriente jusqu'à aujourd'hui les pratiques du conseil et de l'accompagnement pédagogique. Le chapitre de Bélisle & François-Sévigny illustre une telle approche d'accompagnement, structurée en six phases.

Cette approche trouve son origine dans les travaux de Boyer (1990) et d'autres figures de la Carnegie Foundation, dans leur volonté de repenser les liens entre la recherche et l'enseignement. Depuis les travaux séminaux de Boyer, une variété d'appellations ont traité du *Scholarship*, dont le *SoTL* est l'une des quatre formes avec le *Scholarship of discovery*, soit la production de nouvelles connaissances à travers la recherche, le *Scholarship of integration*, soit l'utilisation et la synthèse de la connaissance à travers les publications, et le *Scholarship of application*, soit le transfert de la connaissance vers la société civile à travers l'expertise et la consultation (Rege Colet *et al.*, 2011).

Pour décrire le développement progressif de l'expertise en enseignement² ou du *Scholarship of Teaching* chez les enseignants, Weston et McAlpine (2001) définissent un continuum de développement en trois phases. Dans la première phase, les enseignants développent des connaissances relatives à leur enseignement et à l'apprentissage de leurs étudiants, ce qui peut se traduire par les actions suivantes : réfléchir à son enseignement, justifier les fondements des dispositifs pédagogiques, s'impliquer dans une innovation pédagogique, évaluer son enseignement en vue de l'améliorer, lire à propos de l'enseignement et de l'apprentissage... Au cours de la deuxième, les enseignants développent et échangent des connaissances avec des collègues de leur discipline, ce qui se

² C'est l'expression « expertise en enseignement » qui semble le mieux traduire le *SoTL* (Langevin, 2007 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009).

traduit par le fait de discuter de manière informelle avec un ou plusieurs collègues des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants, d'avoir des responsabilités pédagogiques institutionnelles (de représentation et de conseil) dans des groupes ou commissions liés à l'enseignement et à la formation des étudiants, d'être engagé dans au moins une association liée à l'enseignement ou à la didactique de ma discipline. Enfin, lors de la troisième phase, les enseignants contribuent au champ de l'enseignement et de l'apprentissage en produisant des savoirs scientifiques utiles à leur institution et aux différentes communautés de praticiens et de chercheurs. Ainsi, ils peuvent publier et réaliser des présentations à propos de l'enseignement, obtenir un fonds pour mener une recherche liée à l'enseignement, réaliser des projets de recherche en utilisant une méthodologie d'enquête propre au champ de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il existe ainsi toute une variété de manières possibles de s'engager intellectuellement et activement dans la qualité de son enseignement pour adopter une posture professionnelle et développer son expertise, la diffusion et la publication n'étant pas la seule démonstration de cette expertise. Pour Kreber (2007, p. 3), il s'agit de s'engager dans une posture professionnelle authentique d'enseignant de sa discipline :

« [...] Les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage étudient comment créer le lien vital entre eux-mêmes et le "sujet", entre eux-mêmes et les étudiants, et entre les étudiants et le "sujet". Il s'agit notamment de développer un sens éclairé de l'importance de certains contenus, une compréhension des raisons pour lesquelles les étudiants peuvent ne pas encore comprendre l'importance de ces contenus, ainsi que des sensibilités et des compétences pour les aider à comprendre l'importance de ces contenus. Compte tenu des défis de notre époque, la "matière" doit être comprise de manière plus large, en incluant, outre les connaissances, les compétences et les attitudes spécifiques à des domaines particuliers, les domaines de connaissances génériques et les compétences nécessaires pour que les étudiants participent efficacement à leur vie civique, professionnelle et personnelle ultérieure³. »

Ces exigences élevées contribuent à nourrir le paradoxe *SoTL*, qu'évoquait déjà, il y a plus de 15 ans, Walker et ses collègues, quant au niveau de résultats attendus sans réelle valorisation institutionnelle à la clef (Walker, Baepler & Cohen, 2008). Or, cette reconnaissance de l'expertise pédagogique, au moment de considérer l'évaluation des tâches de l'académique, est une des conditions définies par Bédard et Bécharde (2009) pour favoriser l'insertion d'innovations pédagogiques dans le curriculum du supérieur. Les efforts institutionnels peuvent donc être conjugués avec des efforts d'accompagnement des pratiques et des communautés de pratiques pour soutenir la dynamique motivationnelle des

³ "Scholars of teaching and learning explore how to create the vital connection between themselves and the 'subject', themselves and students, and students and the 'subject'. This includes developing an informed sense of why particular content areas matter, an understanding of why students may not yet see why these matter, and sensibilities around and skill in helping them understand why they matter. Given the challenges of our times, the 'subject' needs to be understood more broadly, including next to the knowledge, skills and attitudes specific to particular subject areas, the much-needed generic knowledge areas and skills necessary for students to participate effectively in their later civic, professional and personal lives".

enseignants dans l'amélioration des dispositifs pédagogiques mis en œuvre pour former au mieux les étudiants, tout en veillant à éviter une tendance trop forte à la normalisation extérieure comme condition première à la motivation de l'enseignant.

Par ailleurs, les travaux récents sur le *SoTL* en Angleterre reposent la question même de la pertinence de sa distinction avec la recherche pédagogique en enseignement supérieur. Car, selon Canning et Masika (2022), le terme même de *SoTL* devrait être abandonné car il n'a pas donné lieu aux bénéfices escomptés (développer de la recherche sur sa propre pratique et la diffuser) mais plutôt à des projets peu partagés, ne répondant pas toujours aux standards d'une recherche qui puisse être soumise à la critique.

Pendant, selon Felten et Chick (2018), si l'approche du *SoTL* a été largement partagée dans la communauté des conseillers pédagogiques et encouragée auprès des enseignants universitaires, c'est qu'elle constituerait même leur « signature pédagogique » au sens de Shulmann (2005)⁴. En effet, cette approche d'accompagnement au *SoTL* reflèterait leur identité et leur façon de voir leur champ, et donc en ce sens une signature pédagogique traduit bien plus que les connaissances et les pratiques d'un domaine, mais elle intègre aussi les postures et valeurs propres à une profession. De plus, l'approche *SoTL* poursuit ainsi les critères suivants (synthétisés par Charlier & Lambert, 2020, p. 165) : une étude critique de l'enseignement et l'apprentissage, ce qui permet la description et l'analyse des pratiques pédagogiques, non seulement pour améliorer la formation et l'apprentissage des étudiants, mais aussi pour – dans une certaine mesure – permettre l'avancement de la profession enseignante et de sa qualité, aussi bien que d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'échelle institutionnelle.

Dans des travaux antérieurs, Taylor et Rege Colet (2010) ainsi que Frenay *et al.* (2010) avaient ainsi synthétisé ce qui constitue le cœur de l'expertise des conseillers pédagogiques, leurs valeurs et principes pédagogiques, leurs stratégies. Sans l'avoir à ce moment identifié comme tel, ce cadre conceptuel pour penser le conseil et l'accompagnement pédagogique constitue une tentative de définir la « signature pédagogique » du conseil et de l'accompagnement pédagogique. Ce cadre a ainsi fait l'objet de validation par des conseillers pédagogiques (Bédard, Clement & Taylor, 2010).

4. Méthodologie

Sous l'égide de la Chaire de pédagogie universitaire de l'UCLouvain, nous avons eu l'opportunité de développer un projet de mise en valeur des pratiques de pédagogie active au sein de l'institution qui a pris la forme de la rédaction d'un ouvrage collectif sur la

⁴ À comprendre au sens du concept de « *Signature pedagogies in the professions* » développé par Shulmann (2005, p. 52) : “*These are types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions. In these signature pedagogies, the novices are instructed in critical aspects of the three fundamental dimensions of professional work –to think, to perform, and to act with integrity*”.

« Pédagogie active dans l'enseignement supérieur » (De Clercq, Frenay, Wouters & Raucourt, 2022) constitué de deux parties, la première rend compte de pratiques de pédagogie active d'enseignants de l'UCLouvain alors que la seconde propose une synthèse de la littérature sur la question. Pour aboutir à la rédaction de ces pratiques, des enseignants ont été invités à des ateliers d'écriture, animés par un chercheur⁵, pour soutenir la rédaction de leur chapitre, mais également, pour échanger et discuter avec d'autres collègues (lectures croisées des chapitres) afin d'améliorer leurs productions respectives. Dix chapitres ont ainsi été rédigés, qui ont permis aux enseignants impliqués de décrire et d'expliquer une pratique pédagogique qui vise à rendre les étudiants actifs, c'est-à-dire en leur permettant de construire leurs connaissances grâce aux opportunités d'apprentissages offertes par l'enseignant.

Dans le présent chapitre, nous investiguerons, à partir d'entretiens qualitatifs menés avec des rédacteurs de ces chapitres, leur développement professionnel pédagogique tel qu'il peut être dégagé à la suite de leur participation aux ateliers d'écriture, à ce moment T de leur carrière académique. Ayant été amenés à écrire sur leurs pratiques pédagogiques, en participant à ces ateliers d'écriture, ils ont été sollicités à développer leur *expertise pédagogique* en formalisant et en diffusant leurs pratiques (ce qui, sur le continuum du *SoTL* de Weston et McAlpine, se situerait au niveau le plus élevé). Nous chercherons cependant à comprendre les opportunités saisies durant leur carrière et qui leur ont permis de se développer professionnellement dans leur enseignement pour atteindre ce niveau d'expertise à ce temps T. En particulier, nous visons à interroger les formes et modalités de conseil et d'accompagnement saisies aux différents moments de cette carrière (Frenay, Wouters, Warnier, & Savard, 2017 ; Jorro, De Ketele, & Merhan, 2017) et à isoler spécifiquement l'apport de ces ateliers d'écriture.

Les auteurs de ces dix chapitres ont été sollicités pour un entretien qualitatif. Sept d'entre eux ont accepté de réaliser cet entretien et constituent notre échantillon. Ils ont donc en commun d'avoir mis en place ou d'avoir contribué à des dispositifs pédagogiques dits de pédagogie active et d'avoir participé à des ateliers d'écriture durant l'année académique 2019-2020. Ils sont issus de disciplines différentes et ont des carrières plus ou moins longues au sein de l'institution universitaire. Leur engagement dans l'innovation qu'ils racontent dans leur chapitre est relativement récent pour la majorité d'entre eux.

Tableau 8.2 : Échantillon

Entretiens	Domaine	Genre	Durée carrière	Implication dans l'innovation depuis...
Entretien 1	ST	M	Fin carrière (>30 ans)	20 ans
Entretien 2	SHS	F	Milieu carrière	3 ans

⁵ Ce projet a pu être financé par le Leg Demal de 2020 à 2022, permettant ainsi l'engagement d'un chercheur post-doctorant, Mikael De Clercq, au sein de la Chaire de pédagogie universitaire et du Louvain Learning Lab, qui a pu animer les ateliers et coordonner, avec les auteurs du présent chapitre l'ouvrage de 2022.

Entretien 3	SHS	F	Début carrière (<10 ans)	6 ans
Entretien 4	ST	F	Milieu carrière	2 ans
Entretien 5	SHS	F	Milieu carrière	1 an
Entretien 6	SHS	F	Milieu carrière	3 ans
Entretien 7	ST	M	Milieu carrière	> 20 ans

Légende : ST : sciences et technologies, SHS : sciences humaines et sociales ; M : masculin ; F : Féminin

Les entretiens⁶, d'une durée de 45 à 90 minutes, ont été menés en suivant le protocole suivant. Après une première recontextualisation des ateliers de rédaction et de partage, les enseignants ont été questionnés sur les raisons qui les ont poussés à sélectionner et à partager leur pratique pédagogique et sur les avantages et freins à la participation à ces ateliers ainsi que sur les éléments qu'ils jugeraient bon de conserver ou de changer si le projet était à refaire. Ensuite, des questions ont porté sur le rôle que l'institution universitaire peut jouer dans le développement et la pérennisation de ce genre d'initiatives visant à faire réfléchir les enseignants universitaires à leurs pratiques. Dans la seconde partie de l'entretien, des questions plus ouvertes permettaient aux enseignants de raconter les déclencheurs qui les ont poussés à mettre en place un dispositif innovant, ainsi qu'à participer à la rédaction d'un chapitre portant sur leurs pratiques pédagogiques. Le guide se conclut par des questions visant à retracer, plus concrètement, le moment de la carrière dans lequel se trouvaient les candidats au moment des ateliers, en 2019, et de leur potentielle évolution au moment de l'entretien, au printemps 2024.

L'analyse qualitative des entretiens⁷ a permis à partir d'un codage mixte (*a priori* et *a posteriori* mené sur NVivo) de retracer, pour chaque personne, les déclencheurs du développement de leur expertise en enseignement universitaire, les acteurs-clés, les leviers et obstacles qui ont conduit à cette phase du *SoTL* ainsi que les effets perçus de leur participation à l'atelier d'écriture. Nous avons également identifié ce qui, pour chacun, est nécessaire pour soutenir le développement de leur expertise en enseignement et les attentes qu'ils ont vis-à-vis du conseil et de l'accompagnement pédagogique.

⁶ Ces entretiens ont été menés, retranscrits et anonymisés par un étudiant de Master en sciences de l'éducation, Henri Goedseels, qui n'avait pas été impliqué dans les ateliers d'écriture et, plus largement, dans la carrière de ces enseignants. Ceci n'aurait pas été le cas des trois auteurs de cette contribution impliqués à des titres divers depuis plus de 30 ans dans l'accompagnement pédagogique des enseignants de leur université.

⁷ L'analyse des entretiens a bénéficié de l'apport de Mylène Beaulieu, doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, qui a réalisé un stage de recherche à l'UCLouvain durant le mois d'avril 2024. Sa lecture distanciée des entretiens a permis également de repérer les principaux éléments retenus ici.

5. Résultats

À partir de l'analyse qualitative détaillée, dont la synthèse est reprise en annexe, nous avons pu dégager comment chacun des sept enseignants se situe dans le développement de son expertise en enseignement. Nous avons identifié les déclencheurs qui les ont encouragés à développer le dispositif de pédagogie active qu'ils présentent dans leur chapitre. Les principales opportunités saisies dans leur environnement professionnel pour les conduire à cette phase du *SoTL* ainsi que les facteurs personnels qui ont pu avoir un effet de levier sur celui-ci sont résumés ensuite. Enfin, nous avons identifié, pour chacun, les apports de leur participation à l'atelier d'écriture ainsi que ce qu'ils jugent nécessaire pour soutenir le développement de leur expertise en enseignement et leurs attentes vis-à-vis du conseil et de l'accompagnement pédagogique.

5.1. Continuum du *SoTL*

La participation à l'atelier d'écriture a été pour une majorité des enseignants une première occasion de mettre par écrit leur dispositif pédagogique pour le partager à la communauté enseignante et scientifique. Cependant, ce n'est pas pour autant qu'ils n'avaient jamais communiqué sur leurs pratiques enseignantes. Ainsi, les enseignants 1, 7 et 2 avaient déjà eu l'occasion d'échanger et de diffuser leur approche pédagogique alors que pour les enseignants 3 et 4, ce n'était pas le cas sauf dans le cadre de la journée de diffusion de l'ouvrage, durant laquelle ils ont participé à un atelier d'échanges sur leur pratique. Enfin, le choix pour les enseignants 5 et 6 de participer à l'écriture de leur dispositif se justifiait par cette volonté même de diffuser envers un public plus large leur dispositif et de donner le goût à d'autres d'essayer et d'oser sortir de sa zone de confort. On pourrait ainsi placer les sept enseignants sur un continuum du *SoTL* où les enseignants 1 et 7 seraient clairement à un des extrêmes de celui-ci, alors que les autres se retrouvent à différentes étapes, en chemin vers cette volonté de diffusion et de formalisation de leurs pratiques, pour la partager à la communauté.

5.2. Déclencheurs de l'implication dans l'innovation

Il est intéressant de relever que le développement ou la mise en œuvre de l'innovation décrite dans l'ouvrage relève chaque fois de la rencontre opportune avec une incitation d'un responsable ou de pairs qui encouragent les enseignants à participer ou à développer leur approche pédagogique active. Ainsi, l'enseignante 2 indique cela clairement :

« Les MOOC, comme je vous dis, ça, c'était plus mon doyen de l'époque qui m'a dit nous on veut se lancer dans les MOOC [...] J'ai pas eu le choix. Et donc il y a aussi ce moment où je me suis dit bah franchement, tu m'aurais demandé, j'avais pas envie. C'est la stratégie de l'école, j'y vais et puis maintenant j'y suis et j'y suis vraiment bien. [...] Et puis finalement en y allant, on découvre qu'il y a des choses intéressantes à apprendre, même si c'est pas utilisable directement dans le cadre des MOOC. Il y a des choses que j'ai appris sur la pédagogie au travers des MOOC que j'applique plutôt maintenant au

quotidien dans mes cours en live ou des discussions que j'ai eues avec Vincianne (nom d'emprunt, professeure en sciences de l'éducation) qui font que j'ai une autre façon de concevoir l'alignement pédagogique dans mes cours, des choses comme ça.» (Entretien 2)

Alors que pour les enseignants 1, 3 et 4, cela relève des échanges entre enseignants, membres de l'équipe du cours ou du programme pour contribuer ou construire cette approche pédagogique active.

« C'était il y a six ans, ma collègue, coautrice du chapitre, qui est arrivée, qui m'a rejoint. Donc, comme ça, on a pu former un binôme [...] C'est vraiment en échangeant avec elle et en se découvrant toutes les deux un appétit pour certaines innovations pédagogiques et notamment par rapport à la gamification qu'on a décidé de partir là-dedans. » (Entretien 3)

L'entretien 7, on y reviendra dans la conclusion, est atypique en ce sens que son approche pédagogique est ancrée disciplinairement dans ce qui constitue pour lui, la signature pédagogique⁸ de la formation d'un architecte au travers des ateliers d'architecture, qu'il a vécus comme étudiant et ensuite, comme assistant et puis, comme enseignant. On ne peut donc identifier clairement d'événement marquant, mais plutôt une confirmation de ce qu'il a perçu et construit autour de sa formation et de son engagement dans la formation des architectes.

« Je n'ai pas arrêté d'enseigner le projet d'architecture, en fait quasiment depuis les études, et c'est quelque chose que je ne pourrais pas envisager arrêter, si je ne fais pas ça, mes autres activités d'enseignement, je risque de perdre le contact avec la discipline [...] Donc, le projet d'architecture reste à la base de tout, de toute activité que je peux avoir. » (Entretien 7)

5.3. Facteurs personnels et occasions d'apprentissage saisies dans l'environnement professionnel

Nos enseignants ont en commun d'avoir un intérêt marqué pour la pédagogie et le plaisir d'enseigner pour contribuer à l'éducation des étudiants. Ceci se traduit par exemple pour l'enseignant 1, par sa volonté de vouloir vraiment rendre les étudiants actifs (constante pédagogique chez lui) ou par des convictions profondes construites au fil du temps, par l'enseignant 7, qu'enseigner et apprendre nécessitent de l'incertitude, de l'itératif et de s'ajuster en fonction des circonstances et du public en se remettant toujours en question. Pour d'autres, cet intérêt se nourrit par la conviction qu'on ne peut apprendre sans les autres (enseignante 3, importance de l'intelligence collective) ou sans construire avec les étudiants un climat d'apprentissage d'émancipation et de solidarité (enseignante 5).

⁸ À comprendre au sens du concept de « *Signature pedagogies in the professions* » développé par Shulmann (2005, p. 52) : « *These are types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions. In these signature pedagogies, the novices are instructed in critical aspects of the three fundamental dimensions of professional work –to think, to perform, and to act with integrity* ».

« La pédagogie, c'est pas uniquement le message de moi aux étudiants, c'est aussi les interactions des étudiants entre eux [...] le fait de mettre des étudiants ensemble dans certains rôles pouvait valoriser aussi d'autres compétences chez eux, et donc les lier entre eux, créer un auditoire plus cohérent, plus solidaire, plus réactif [...] l'idée du soin qu'on apporte par une pédagogie à son auditoire au sens collectif du terme, m'est apparue dans la réflexion autour du théâtre théorique. » (Entretien 5)

« Moi, je puise mon énergie de l'interaction avec l'autre et donc, être dans une dynamique d'apprentissage et de passer une bonne partie de son temps à être avec d'autres, des jeunes, et à essayer ensemble d'apprendre et de transmettre. » (Entretien 3)

En termes d'affordances ou opportunités, ce qui les a soutenus et a facilité leur engagement, c'est clairement l'accompagnement reçu du service de pédagogie universitaire (enseignants 1, 2, 4 et 7) ou de personnes-ressources locales (enseignants 5, 6 et 7), les retours d'étudiants (enseignantes 3, 5 et 6). Trois d'entre eux mentionnent explicitement l'importance d'avoir pu ainsi exercer un temps de réflexivité sur leur cours et leur activité d'enseignement (enseignants 1, 2 et 3). Les formations suivies sont mentionnées mais n'ont été décisives que pour l'enseignante 5 pour laquelle la participation à une école d'été internationale en pédagogie universitaire a été clairement le déclencheur de la construction de son dispositif pédagogique ou l'enseignant 7.

Les sources de guidance indirecte se situent clairement pour tous dans le fait de pouvoir s'appuyer sur des collègues ou personnes-ressources sans que cela soit institué formellement. De même, la perception d'un soutien pour structurer la démarche tout en leur permettant une marge de liberté [ou en tout cas pas de caractère trop contrôlant] dans la manière de pouvoir mener leur innovation pédagogique vient clairement soutenir leur engagement. Ainsi, le degré de liberté ou la marge de manœuvre qu'ils perçoivent ainsi que le climat de travail local avec les collègues ou responsables proches sont autant d'éléments qui soutiennent leur participation à l'activité.

« Je pense que j'ai eu beaucoup de chance de vivre dans un environnement à l'intérieur de ma faculté et même du département dans lequel j'étais où on m'a toujours beaucoup soutenu dans les différentes choses que je voulais mettre en place sans jamais me mettre des bâtons dans les roues. » (Entretien 1)

5.4. Effets de la participation aux ateliers d'écriture

Trois types d'effets sont mentionnés par les différents enseignants : le fait que la participation à ces ateliers a permis largement d'améliorer leur production écrite (enseignants 1, 3, 6) ; la possibilité à travers ces retours de réfléchir sur sa pratique (enseignants 2 et 7) et d'y penser autrement pour renforcer l'alignement pédagogique (enseignante 6) et l'intérêt de découvrir (en primeur) d'autres dispositifs pédagogiques innovants (enseignants 1, 2, 3, 6). D'autres éléments sont également mentionnés comme permettre la visibilité des pratiques innovantes pour permettre les échanges (enseignante 2) ou encore le fait que cela constitue un réel enrichissement (enseignant 7) qui permette de voir, au-delà des disciplines, ce qui est commun en pédagogie.

« Ça m'a aidé à mieux structurer mes arguments [...] La plus-value, c'était d'abord, je pense, pour moi-même, parce que le fait de mettre ses idées par écrit avec un canevas particulier, cela permet quelque part de remettre en question sa pratique [...] D'écrire sur mon dispositif m'a permis de mieux rédiger cette note à l'attention des étudiants aussi, pour qu'ils voient que c'est ce qu'on leur propose. » (Entretien 6)

« C'est d'avoir eu cette activité de relecture critique par des collègues qui a permis de clarifier un certain nombre de points, de mettre l'accent sur ce qui leur paraissait le plus intéressant et le plus utile pour un partage ou une généralisation. Donc voilà, j'ai beaucoup apprécié la contribution des collègues à l'amélioration de l'article. » (Entretien 1)

« Je me souviens, une réunion vraiment d'échanges sur les textes, parce qu'on a dû lire les textes d'autres collègues et on a échangé. J'ai été parfois impressionnée par certains dispositifs mis en place, en disant chapeau ! J'étais assez épatée par ces initiatives. » (Entretien 6)

« Il y avait la partie que ça permettait aussi d'avoir un autre poulx [...] ça me permettait d'avoir aussi une info insider sur les autres pratiques que les autres allaient développer aussi. Donc je pense qu'il y avait ce côté très instrumental. Ça me permettait aussi d'être aux premières loges. » (Entretien 2)

« Ici, il y avait un vrai retour, plus une discussion possible et donc le dispositif était en lui-même, on va dire fidèle au propos du livre, puisque c'était un dispositif, on va dire de pédagogie active où on apprenait entre pairs. [...] (je l'ai vécu) comme un enrichissement. Moi, j'adore discuter avec d'autres enseignants et je dirais justement au plus ils sont dans une autre discipline, au plus ça m'intéresse. Parce que l'écart, on va dire disciplinaire ou l'écart de contenu peut être grand. Et donc, en réalité, ce qui est commun pédagogiquement apparaît d'autant plus. » (Entretien 7)

5.5. Modes d'accompagnement du développement professionnel pédagogique

En termes de modes d'accompagnement au développement professionnel pédagogique, deux grandes tendances se dégagent des entretiens. D'une part, la dimension d'échanges pédagogiques formalisés avec des collègues (enseignant 1), espace de dialogue formalisé en pédagogie (enseignantes 2 et 6), communautés de pratiques en pédagogie (enseignants 5 et 7) et, d'autre part, la dimension de la reconnaissance de l'engagement dans ses pratiques et du temps dédié à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques qui rendent les étudiants davantage acteurs de leur formation (enseignants de 1 à 7). Dans cette seconde dimension, les enseignants 1 et 4 parleront également d'incitants externes et pour l'enseignant 4 cela pourrait passer par une obligation de formation pour les enseignants universitaires.

« Je suis toujours très intéressée par une communauté de partage de pratiques, donc des midis de la pédagogie, des midis où les gens parlent à tour de rôle. » (Entretien 5)

« Je pense qu'il faut plus coordonner à l'échelle au minimum d'un programme pour s'assurer que l'étudiant ait un parcours qui soit gérable, tenable. Et en même temps qu'on puisse avoir la marge de manœuvre pour faire des innovations pédagogiques. Et donc le grand classique, donner du temps à la réflexion, donner une reconnaissance du temps qui est passé là-dessus aussi, une reconnaissance des personnes qui font des innovations pédagogiques. » (Entretien 2)

6. Discussion conclusive

Cette étude visait à comprendre la dynamique d'engagement et de développement professionnel pédagogique d'enseignants universitaires qui ont participé à un recueil de pratiques pédagogiques concrétisé dans une production écrite (De Clercq, Frenay, Wouters & Raucent, 2022) et d'identifier les conditions qui, dans leur situation de travail, ont permis qu'ils s'engagent professionnellement dans la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques actifs qu'ils relatent. Cet atelier d'écriture et la présente recherche se voulaient répondre aux principes qui guident les interventions du Louvain Learning Lab : *evidence-based*, *SoTL*, actions basées à partir du contexte et des besoins des enseignants ainsi que la promotion de la mise en réseau à l'intérieur de l'institution comme à l'extérieur. Ces quatre principes se voulaient alignés dans les ateliers d'écriture proposés.

En filigrane des résultats dégagés de nos analyses, on retrouve chez la plupart des enseignants l'intérêt de l'accompagnement qu'ils ont sollicité ou obtenu dans le cadre de formations, de rencontres, avec des conseillers pédagogiques (soit locaux ou facultaires, soit issus du LLL). C'est d'ailleurs souvent par ce biais-là qu'ils ont été identifiés et sollicités pour participer à ce recueil de pratiques pédagogiques.

Ces enseignants universitaires explicitent avec beaucoup de nuances ce que leur a apporté cette démarche et en quoi l'innovation mise à plat dans les ateliers d'écriture s'inscrit dans leur parcours académique et de développement professionnel pédagogique. Au-delà des contraintes fortes qu'ils peuvent identifier et de leurs spécificités, on retrouve chez toutes et tous le plaisir d'enseigner et de contribuer à la formation des étudiants avec un réel positivisme à cet égard. En ce sens, il semblerait que le dispositif proposé par les ateliers d'écriture ainsi que la publication de ce chapitre dans un ouvrage dédié à la pédagogie active ont été capacitants, au sens défini par Demougeot-Lebel et Emorine, dans le chapitre 4 de cet ouvrage).

La démarche *SoTL* encouragée, par l'accompagnement qu'elle a reçu via la guidance directe soutenant la rédaction des pratiques de pédagogie active, a instillé chez ces enseignants l'intérêt de partager avec d'autres, d'essayer dans leurs autres pratiques, voire auprès de leurs collègues, cette nécessité de construire et de développer leur expertise en enseignement. Pour aller plus loin, il s'agirait alors de s'interroger si le dispositif méthodologique proposé pour analyser ces transformations chez les enseignants a permis de saisir toutes les nuances de ce développement de l'expertise. Certaines des conditions pour y arriver ont pu être mises en lumière mais qu'en est-il des effets attendus sur le terrain des pratiques pédagogiques effectives de ces enseignants ? Quels autres effets non recherchés peuvent-ils être dégagés, notamment chez les principaux destinataires de ces dispositifs, à savoir les étudiants en formation ? Il serait également intéressant de questionner les effets de la lecture de tels chapitres auprès des autres enseignants, participant à ces ateliers d'écritures, et plus globalement aux collègues universitaires, lecteurs de ces descriptions et analyses de pratiques.

À partir des entretiens, les enseignants ont en tout cas dégagé des modes d'accompagnement qu'ils identifient pour poursuivre dans cette démarche : 1) pouvoir échanger sur des sujets préoccupants et pour lesquels il y a un enjeu de société ou de formation, tels que la présence au cours des étudiants, les IA génératives, l'intégration de la préoccupation sur la transition, l'évaluation des travaux de fin d'études, etc. ; 2) de pouvoir se retrouver en communautés de pratiques pour ne pas se sentir isolés dans leur seul environnement de recherche direct, voire tiraillés entre des injonctions contradictoires, voire 3) participer à des recherches conceptuelles méthodologiques pour ceux qui y voient un réel intérêt et veulent aller un pas plus loin, pour mettre en œuvre une recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Plus fondamentalement, la mesure même de l'engagement pédagogique au sein de l'institution et la reconnaissance de cet engagement reste posée et nécessite une clarification en regard de l'évolution plus que rapide des besoins des étudiants, de la culture numérique présente et accélérée depuis la période de pandémie, ... pour soutenir la mission de formation à l'université et soutenir les enseignants dans cette mission. Elle peut prendre différentes formes, telles que le Dossier de valorisation pédagogique (DVP) (Wouters & Frenay, 2015). Il s'agit aussi de doublement reconnaître l'urgence d'agir et d'aborder les changements en matière pédagogique et de reconnaître les efforts déployés pour répondre aux besoins sociétaux, tels que présentés par Parmentier dans le chapitre 1 de cet ouvrage.

Un autre enseignement de l'analyse de ces entretiens, est cette notion même de « signature pédagogique » telle que définie par Shulman (2005) et qui s'exprime dans l'entretien 7 qui pointe, plus particulièrement, la spécificité disciplinaire de certaines pratiques pédagogiques, telle que celle de l'atelier en architecture, qui constitue la « signature pédagogique » de cette discipline pour la formation des futurs architectes, traduisant la manière de penser, de se comporter ou d'exercer ses compétences, tout en agissant avec intégrité comme architecte.

Plus encore, et ceci mérite d'être souligné au vu de la portée du présent ouvrage, l'article de Felten et Chick (2018) propose d'ailleurs de considérer que l'approche du *SoTL* serait la signature pédagogique des conseillers pédagogiques. À ce titre, les ateliers que nous avons organisés en constitueraient non plus une démarche originale, mais une illustration prototypique de cette démarche qui encourage les enseignants, quelles que soient les formes que cela puisse prendre, à poursuivre leurs questionnements, à les creuser et les analyser dans une démarche informée pour pouvoir ensuite les partager avec d'autres à l'écrit et les diffuser largement. Dès lors, cela nous invite à nous questionner sur l'adhésion des enseignants et plus largement de l'institution dans laquelle ces pratiques de conseil et d'accompagnement pédagogique se développent par rapport à cette signature pédagogique et à l'engagement nécessaire, tant dans la reconnaissance institutionnelle des résultats de la démarche (en termes de valorisation des enseignants-chercheurs) que pour la formation des conseillers pédagogiques au sein des services de pédagogie universitaire. Nul doute que les questions soulevées dans le chapitre de Wilmet et Frenay (chapitre 3), ainsi que celui de Demougeot-Lebel et Emorine (chapitre 4) dans le présent ouvrage peuvent alimenter ces réflexions.

Table des matières

Introduction	5
<i>Joelle Demougeot-Lebel, Mariane Frenay et Bernadette Charlier</i>	<i>5</i>
1. Pédagogie universitaire : un bilan.....	5
2. Pour l'avenir... ..	9
L'indispensable transformation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université.....	13
<i>Philippe Parmentier</i>	<i>13</i>
1. Contexte, objectif et méthodologie de l'étude	13
1.1. Contexte et objectif	13
1.2. Méthodologie	13
2. L'indispensable transformation des pratiques pédagogiques à l'université	16
2.1. Pourquoi transformer ?	16
2.2. En quoi et comment transformer ?	19
3. Discussion, conclusions et perspectives	25
3.1. Discussion	25
3.2. Conclusions et perspectives	27
La pédagogie universitaire à la croisée des mondes :	29
<i>Nadine Postiaux et Miguel Souto Lopez</i>	<i>29</i>
1. Introduction.....	29
2. Évolution du contexte institutionnel et brève histoire de la pédagogie universitaire en Belgique francophone	31
2.1. L'évolution du cadre légal et institutionnel.....	31
2.2. La pédagogie universitaire	32
3. Cadres théorique et méthodologique.....	33
3.1. Des objets-frontière.....	34
3.2. Choix méthodologiques	35
4. Une infrastructure formelle du monde des administrations institutionnelles	37
4.1. Cinq objets interreliés.....	37
4.2. Synthèse	38
5. L'infrastructure formelle au prisme du monde de la recherche.....	39
5.1. Le référentiel de compétences	39
5.2. Le profil d'enseignement.....	40
5.3. Le programme d'études.....	42
5.4. L'unité d'enseignement	42

5.5.	La fiche descriptive.....	43
5.6.	Synthèse	44
6.	Des objets porteurs de logiques de contrôle administratif et de cohérence pédagogique	45
6.1.	Vérification de la conformité du référentiel de compétences et du profil d'enseignement avec le programme d'études	45
6.2.	Synthèse	47
7.	Les significations et usages des objets dans la pratique professionnelle	47
7.1.	L'ignorance relative des objets	47
7.2.	Les contraintes.....	51
7.3.	Synthèse	53
8.	Discussion	54
8.1.	Un cadre formel qui apporte de la confusion.....	54
8.2.	Un idéal d'approche-programme empêché.....	55
8.3.	Des conseillers pédagogiques à l'interface des trois mondes	56
8.4.	Une coordination du travail des acteurs sous la forme d'un jeu de dupes	57
9.	Conclusion : un effet paradoxal d'expansion et de distorsion de la pédagogie universitaire.....	57

Services d'accompagnement pédagogique en Haute École en Belgique

francophone	59
<i>Émilie Wilmet et Mariane Frenay.....</i>	<i>59</i>
1.	Introduction.....
2.	Problématique
3.	Méthodologie.....
3.1.	Échantillon.....
3.2.	Guide d'entretien
4.	Résultats et discussion
4.1.	Émergence des services
4.2.	Taille des Hautes Écoles
4.3.	Taille du service d'accompagnement
4.4.	Position du service d'accompagnement
4.5.	Pratiques d'accompagnement
4.6.	Public cible
4.7.	Structure des services d'accompagnement en Haute École
4.8.	Discussion conclusive

Les centres de soutien à l'enseignement : des environnements capacitants pour le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur ?.

<i>Joelle Demougeot-Lebel et Alexandre Emorine.....</i>	<i>75</i>
1.	Introduction.....
2.	Le travail d'enseigner des enseignants universitaires en changement.....

2.1. Pratique pédagogique et savoir enseigner universitaire : variations sur le même thème	78
2.2. Développement professionnel pédagogique (DPP)	79
2.3. Environnement capacitant : un cadre d'analyse des conditions offertes au DPP des enseignants ?	80
3. Opérationnalisation du cadre et méthodologie des enquêtes.....	83
4. Méthodologie.....	86
5. Résultats, analyse et discussion.....	87
5.1. Premier constat : à propos des ressources disponibles (rD).....	89
5.2. Deuxième constat : à propos des facteurs de conversion environnementaux (fCOEnv)	90
5.3. Troisième constat : le processus Opportunités en général.....	91
5.4. Pourquoi utiliser ce cadre ?.....	91
5.5. Limites du cadre.....	92
6. Conclusion.....	94
Transformer la pédagogie universitaire, pour transformer les pratiques enseignantes ?	99
<i>Philippe Parmentier</i>	99
1. Introduction.....	99
2. Augmenter l'impact de la pédagogie universitaire.....	99
2.1. Questionner l'impact de la pédagogie universitaire	99
2.2. La pédagogie universitaire en question	100
2.3. Développer la réflexivité institutionnelle en pédagogie universitaire... ..	103
2.4. Une démarche d'auto-analyse des dispositifs de Soutien à l'Enseignement et aux Enseignants à l'Université (SEE-U)	104
3. Conclusions et perspectives	108
L'observation de l'enseignement par les pairs	111
<i>Livia Cadei, Domenico Simeone, Aurora Torri, Stefano Bonometti et Letizia Ferri</i>	111
1. Introduction.....	111
2. L'observation de l'enseignement par les pairs comme outil d'enquête sur l'engagement professionnel des enseignants	113
3. Plan de recherche	114
3.1. Question problématique	115
3.2. Approche méthodologique.....	116
3.3. Échantillon de la recherche.....	116
4. Analyse des données	117
5. Résultats	120
5.1. Réflexion sur soi-même	120
5.2. Réflexion sur l'autre.....	125
5.3. Les logiques professionnelles	126

6. Discussion	129
Perceptions et retombées d'une démarche collaborative d'accompagnement à l'innovation pédagogique	133
<i>Marilou Bélisle et Juliette François-Sévigny</i>	<i>133</i>
1. Introduction.....	133
2. Cadre de référence	134
2.1. L'accompagnement.....	134
2.2. Le développement professionnel pédagogique	138
3. Méthodologie.....	139
3.1. Objectifs de recherche	139
3.2. Participants.....	139
3.3. Collecte des données	140
3.4. Analyse des données.....	141
4. Résultats	141
4.1. Les perceptions et les retombées de l'accompagnement	141
4.2. Le développement professionnel pédagogique	143
4.3. Les facilitateurs et les obstacles	147
5. Discussion	148
6. Conclusion.....	151
Atteindre une expertise en enseignement	153
<i>Mariane Frenay, Pascale Wouters et Benoît Raucent</i>	<i>153</i>
1. Introduction.....	153
2. Engagement et développement professionnel.....	153
2.1. Opportunités offertes par l'environnement de travail ou affordances .	154
2.2. Dispositions personnelles.....	155
2.3. Représentations motivationnelles ou potentiel d'action	155
3. L'approche du <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> dans le conseil et l'accompagnement pédagogique.....	156
4. Méthodologie.....	158
5. Résultats	161
5.1. Continuum du SoTL	161
5.2. Déclencheurs de l'implication dans l'innovation	161
5.3. Facteurs personnels et occasions d'apprentissage saisies dans l'environnement professionnel	162
5.4. Effets de la participation aux ateliers d'écriture.....	163
5.5. Modes d'accompagnement du développement professionnel pédagogique.....	164
6. Discussion conclusive	165
Processus de transformation des perspectives sur l'enseignement	167
<i>Simon Zingaretti, Geneviève Lameul et Éric Flavier</i>	<i>167</i>
1. Introduction.....	167

2.	Transformation des perspectives sur l'enseignement	168
3.	Démarche méthodologique	171
4.	Étude de cas : transformation des perspectives sur l'enseignement d'une enseignante-chercheuse	172
4.1.	Description du processus de transformation	172
4.2.	Analyse du processus de transformation des perspectives.....	173
4.3.	Évolution des perspectives sur l'enseignement de l'enseignante-chercheuse dans un cours de master.....	177
4.4.	Les éléments et relations prépondérantes du modèle d'enseignement	179
5.	Discussion	181
Accompagnement des processus de transformation et d'innovation.....		185
<i>Bernadette Charlier et Rima Mawad.....</i>		<i>185</i>
1.	Introduction.....	185
2.	Cadre théorique.....	186
2.1.	La personne qui accompagne : un Tiers-Expert	186
2.2.	Postures de l'accompagnateur de et par le collectif	187
2.3.	L'accompagnateur pédagogique en contexte institutionnel : positionnement par rapport au changement.....	189
2.4.	En synthèse.....	191
3.	Méthode.....	191
3.1.	Ancrage épistémologique	192
3.2.	Échantillon.....	192
3.3.	Collecte et analyse des données	192
3.4.	Méthode d'analyse des données	192
3.5.	Axes d'analyse	193
4.	Présentation et analyse des résultats	193
4.1.	Présentation des Tiers-Experts et des projets.....	193
5.	Analyse interprétative des résultats	196
5.1.	Lignes de conduites guidant les postures décrites par les Tiers-Experts	196
5.2.	Une approche de gestion de projet adaptée	199
5.3.	Dans l'accompagnement émerge une posture de Tiers-Expert.....	201
6.	Discussion et conclusion	205
Où en est le renouvellement de la pédagogie universitaire aujourd'hui ?		209
<i>Joelle Demougeot-Lebel, Mariane Frenay et Bernadette Charlier.....</i>		<i>209</i>
1.	La pédagogie universitaire : un champ qui se développe tant en recherche que dans ses pratiques.....	209
1.1.	Un champ de recherche, qui se développe en extension et en compréhension.....	209
1.2.	Un champ de pratiques « amplifié »	211
2.	Défis	212

2.1.	Défis du champ de recherche	212
2.2.	Défis dans le champ de pratiques	213
3.	Quelles perspectives pour la pédagogie universitaire ?	215
3.1.	Entre renouvellement, repositionnement et mutation	215
4.	Vers quelles tendances ?	216
5.	En conclusion, la nécessaire articulation entre heuristique et pragmatique, au cœur même des défis de la pédagogie universitaire.....	216
Postface		219
<i>Jean-Marie De Ketele</i>		219
1.	Introduction.....	219
2.	Nous sommes entrés dans une nouvelle ère	220
2.1.	Une première analyse sur l'évolution du statut des savoirs	220
2.2.	Une seconde analyse sur les régimes d'historicité	222
3.	Des ruptures devenues nécessaires	224
4.	Vers un élargissement des missions de la pédagogie universitaire	225
Références		227
Présentation des autrices et auteurs		247
Table des matières		253
Tableaux et figures		259