

Source : Wouters, P. & Frenay M. (2013). *Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser*. [Approaching Engagement in Pedagogical Practices for Valuation.] In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (pp. 125-151). Bruxelles: De Boeck.

Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser

Pascale Wouters & Mariane Frenay
Chaire Unesco de pédagogie Universitaire
Université Catholique de Louvain (UCL)

1. Problématique

S'intéresser à l'engagement professionnel des professeurs d'université dans leurs pratiques pédagogiques nécessite de se préoccuper de l'essence même de leur métier et du double statut d'enseignant et de chercheur qui en fait sa particularité. Experts dans leur domaine de recherche, ils n'en sont pas pour autant experts dans l'enseignement d'une discipline ou dans la formation d'étudiants. D'autant que pour enseigner à l'université, aucune formation pédagogique n'est requise formellement dans le monde francophone (Rege Colet & Berthiaume, 2009) comme si l'acte d'enseigner à ce niveau ne demandait pas d'aptitudes ou de compétences particulières (Musselin, 2011).

La principale évaluation professionnelle à laquelle se soumettent les 'enseignants-chercheurs', bien que contestée et critiquable (Zitt, 2009), consiste à examiner leurs publications scientifiques en s'appuyant sur des indicateurs scientométriques numériques (Citation Index, facteur d'impact, h-index,). Cette forme d'évaluation de la recherche, acceptée et reconnue par les universitaires, intervient comme un critère majeur dans la gestion de leur carrière académique (Romainville, 2009).

Pourtant, à l'heure où le débat sur la qualité de l'enseignement supérieur se traduit en procédures et mesures institutionnelles multiples et diverses, les universités s'attèlent à mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation et de valorisation qui tentent d'accorder une plus grande reconnaissance à la mission d'enseignement et de formation des étudiants (Parmentier, 2006). Dans cette perspective, à l'Université catholique de Louvain (UCL), un dossier de valorisation pédagogique (DVP) a été proposé, dès 2000, pour mettre en évidence l'engagement pédagogique des enseignants dans des pratiques de qualité. Ce dossier d'enseignement est aujourd'hui requis dans le cadre des procédures de nomination, confirmation et promotion des chargés de cours et professeurs. La prise en compte de ce dossier par les commissions d'évaluation et la validité de conséquence (Messick, 1989 in Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2005) qui y est liée pour les individus, en termes d'évolution dans la carrière notamment, incitent à approfondir cette notion d'engagement d'une part et, les variables qui lui sont associées en termes d'opportunités offertes et saisies dans un contexte institutionnel donné d'autre part.

Si, dans de nombreuses universités aujourd'hui, des moyens de formation et d'accompagnement pédagogiques sont déployés pour soutenir la qualité de l'offre de formation et contribuer au développement professionnel pédagogique des enseignants, il est préoccupant de constater que ces opportunités et ressources sont encore trop peu saisies, sauf

par un certain nombre d'entre eux. Alors que des mesures d'accompagnement sont souvent orientées vers les professeurs nouvellement engagés à l'université, pour des professeurs en milieu de carrière, que recouvre cette notion d'engagement dans la mission d'enseignement et de formation des étudiants ? Comment cet engagement se traduit-il ? Des profils d'engagement – ou des logiques d'engagement- différents apparaissent-ils ? Avec ces interrogations nous nous plaçons, dans cette recherche qualitative et exploratoire, délibérément, en amont et en aval de l'évaluation et de la valorisation de l'engagement pédagogique. Ce mouvement plus ample d'exploration a pour ambition d'esquisser quelques pistes pour renforcer la cohérence des mesures d'accompagnement et d'évaluation du développement professionnel pédagogique des professeurs.

2. Cadres théoriques

Pour approfondir les notions de développement professionnel pédagogique du professeur à l'université et d'engagement dans la mission de formation des étudiants, nous optons pour trois cadres de référence qui permettent de les explorer et de les documenter. Les deux premiers, le courant « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL) et l'approche phénoménographique du développement professionnel d'Åkerlind (2007) présentent, en outre, l'avantage d'être spécifiques au contexte de l'enseignement supérieur et tiennent donc compte des caractéristiques de la carrière académique. Un troisième cadre de référence, celui de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield ; 2002), est retenu en vue d'explorer l'engagement de l'enseignant dans sa mission d'enseignement et dans le développement pédagogique de ces compétences.

2.1. Le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)

Le courant anglo-saxon du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL), auquel se réfèrent de nombreuses universités, trouve son origine à la « Carnegie Foundation for the advancement of Teaching ». Les travaux séminaux de Boyer (1990) visent à élargir les missions traditionnellement remplies par l'académie afin d'éviter la dichotomie « enseignement-recherche ». Ainsi, quatre pôles d'activités sont identifiés pour les professeurs : la découverte et la production de la connaissance (*recherche*) ; la transformation de la connaissance en vue de la communiquer (*enseignement*) ; l'intégration et la synthèse de la connaissance (*publication*) ; l'application de la connaissance à des problèmes réels (*consultation, service à la société*). Ces contours de tâches sont proposés pour lier plus tôt dans la carrière des enseignants les missions d'enseignement et de recherche (Langevin, 2007b). Dans cette approche, les professeurs sont encouragés à procéder dans leurs tâches d'enseignement comme ils le feraient dans leur domaine d'expertise en recherche. Suite à ces travaux, de nombreux chercheurs vont s'inscrire dans la ligne SoTL pour tenter de décrire et de préciser des phases et des niveaux de professionnalité. Ainsi, Kreber (2002b) distingue trois niveaux d'expertise : l'enseignant excellent, l'enseignant-expert et le professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Une réflexion sur l'action d'enseigner et sur son impact en termes de qualité d'apprentissage sont requises pour ce troisième niveau de professionnalité ainsi qu'une communication et une diffusion du savoir produit auprès des pairs et de la communauté universitaire (Kreber, 2002a). Le caractère public de l'activité d'enseignement, le fait de soumettre son activité pédagogique à la critique et à l'évaluation ainsi que le fait de la rendre accessible dans le cadre d'échanges de pratiques, de communications et de publications sont des critères utilisés par McKinney (2004) notamment pour définir ce dernier niveau de professionnalité.

De manière opérationnelle, le continuum de développement du Scholarship of Teaching (SoT) défini par Weston & McAlpine (2001) distingue trois phases précisant des comportements caractéristiques pour chacune d'entre elles :

- une première phase au cours de laquelle les enseignants développent des connaissances relatives à leur enseignement et à l'apprentissage de leurs étudiants ;
- une deuxième phase dans laquelle les enseignants développent et échangent des connaissances avec des collègues de leur discipline ;
- une troisième phase à travers laquelle les enseignants contribuent au champ de l'enseignement et de l'apprentissage en produisant des savoirs utiles à leur institution et aux différentes communautés de pratiques.

Pour ce courant, l'exigence de qualité dans la pratique d'enseignement est très marquée. L'analyse et l'évaluation des pratiques des enseignants, l'ancrage théorique de la réflexion de l'enseignant et l'importance accordée à la communication et à la diffusion du savoir produit relatif au processus d'« enseignement-apprentissage » sont autant de caractéristiques essentielles du SoTL (Langevin, 2007a). Toutefois, la pression à la publication est dénoncée comme une dérive possible de cette approche (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel, & Weston, A paraître).

2.2. Conceptions du développement professionnel de l'enseignant à l'université

L'approche phénoménographique adoptée par Åkerlind (2004, 2007) est le deuxième cadre de référence retenu pour explorer le développement professionnel de l'enseignant à l'université. Cette approche est définie par Marton (1981)¹ comme l'étude empirique des différentes manières d'expérimenter, de percevoir, d'appréhender, d'interpréter et de conceptualiser différents phénomènes et aspects du monde qui nous entoure. Ces différentes conceptions de la réalité sont considérées comme des catégories pour décrire des manières de fonctionner de l'individu.

De nombreux écrits ont mis en évidence chez les académiques des conceptions et des significations différenciées de l'enseignement universitaire (Åkerlind, 2004; Frenay, 2006; Saroyan & Admundsen, 2004). Ainsi, les conceptions identifiées vont d'une conception visant la transmission d'informations ou de connaissances à un extrême du continuum à des conceptions visant le développement de la compréhension de concepts, à l'autre extrême. Ceci traduit, en d'autres termes, une centration sur l'enseignant versus une centration sur l'étudiant. Ces conceptions se traduisent également soit par une focalisation sur les stratégies d'enseignement (si l'accent est mis sur l'enseignant dans les conceptions) ou davantage sur les stratégies d'apprentissage et de développement de l'étudiant pour l'autre versant du continuum. Une focalisation sur l'enseignant serait souvent associée à une compréhension moins élaborée des processus d'« enseignement-d'apprentissage » dans leur complexité et viserait davantage la reproduction de connaissances que des apprentissages de haut niveau chez les étudiants (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999; Trigwell & Shale, 2004).

Des liens sont également établis entre des conceptions de l'enseignement et les conceptions de l'apprentissage : chez les enseignants, des conceptions de l'enseignement plus élaborées conduiraient à des conceptions de l'apprentissage plus sophistiquées chez les étudiants (Trigwell, et al., 1999). Ces conceptions développées par les enseignants influencent leur approche de l'enseignement et leurs pratiques pédagogiques (Trigwell & Prosser, 1996) et génèrent ainsi différents types de dispositifs pédagogiques. Dans le cadre de leur formation

¹ Cité par Åkerlind (2004).

pédagogique, le travail avec les enseignants sur les conceptions de l'enseignement universitaire est identifié comme un levier de changement pour les pratiques pédagogiques (Frenay, 2006; Saroyan & Frenay, 2010). En effet, le développement de compétences pédagogiques ne prend sens que si elles sont articulées à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte universitaire dont l'enseignant a conscience et qu'il peut expliciter (Saroyan & Frenay, 2010; Trigwell & Shale, 2004).

Sur la base de ces différents apports relatifs aux conceptions de l'enseignant universitaire, Åkerlind (2003, 2004) a examiné les conceptions du développement et du changement professionnel en tant qu'enseignant. A partir d'un corpus de données composé de vingt-huit interviews semi-structurées, l'auteur a identifié trois *conceptions* :

Se développer comme enseignant, ce serait ...

- ... augmenter son aisance pour enseigner (« comfort with teaching ») ;
- ... améliorer ses connaissances, son répertoire de stratégies et de compétences pédagogiques (« knowledge and skills ») ;
- ... augmenter améliorer la qualité des apprentissages et du développement de l'étudiant (« learning outcomes for students »).

Sur la base de ces premiers résultats et du même corpus de données, Åkerlind (2007) prolonge ses travaux pour s'intéresser aux *approches* du développement professionnel, c'est-à-dire à la manière dont les enseignants entreprennent de se développer professionnellement pour enseigner. Que signifie se développer comme enseignant ? Comment y parvenez-vous ? Qu'essayez-vous de mettre en œuvre ? Pourquoi avez-vous réalisé des activités dans cette voie ? ... Sont autant de questions posées aux enseignants interviewés.

Les résultats de cette recherche qualitative ont mis en évidence cinq approches du développement professionnel traduites comme suit :

- (1) *augmenter mes connaissances de la matière à enseigner* dans le but d'être vraiment à l'aise avec ce qui est à enseigner ;
- (2) *expérimenter différentes manières d'enseigner* dans le but de me sentir à l'aise dans mon rôle d'enseignant ;
- (3) *me constituer un répertoire de stratégies d'enseignement* dans le but de me sentir plus expérimenté en tant qu'enseignant ;
- (4) *expérimenter et évaluer différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage* dans le but de déterminer celles qui me permettent d'être plus efficace comme enseignant ;
- (5) *accroître ma compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans les activités d'enseignement* que je propose dans le but de faciliter l'apprentissage des étudiants.

Åkerlind (2007) précise qu'il ne s'agit pas uniquement d'approches différentes les unes des autres du développement professionnel en tant qu'enseignant. En effet, chaque nouvelle approche reprend les dimensions et les caractéristiques de développement de la précédente. Ainsi, la cinquième voie serait l'approche la plus complexe et la plus inclusive de développement professionnel en tant qu'enseignant à l'université. Selon l'auteur, un lien s'établirait entre :

- des conceptions liées au fait de se sentir plus à l'aise comme enseignant et les approches centrées respectivement sur le contenu à enseigner (approche 1) et les manières d'enseigner pour être à l'aise dans son rôle (approche 2) ;
- des conceptions liées à l'amélioration des comportements, stratégies et méthodes pédagogiques et l'approche centrée sur l'élargissement du répertoire de stratégies et de

méthodes pédagogiques (approche 3) ou celle centrée sur l'évaluation de stratégies pédagogiques en vue de devenir plus efficace en tant qu'enseignant (approche 4) ;

- des conceptions liées à l'amélioration des acquis des étudiants et l'approche qui vise à évaluer et choisir ce qui facilitera l'apprentissage et le développement de l'étudiant (approche 5).

Ces deux cadres de référence devraient permettre d'approcher, de manière complémentaire, des logiques ou des profils d'engagement et de développement professionnel pédagogique.

2.3. *L'engagement dans ses pratiques d'enseignement*

Sur la base des travaux d'Åkerlind, on peut faire l'hypothèse que les conceptions et approches identifiées s'affinent au cours du temps et qu'elles seront influencées par l'engagement effectif des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement. Or, cet engagement est déterminé notamment par les incitations que les enseignants ont à le faire dans le contexte institutionnel dans lequel ils s'insèrent, de même que par la valeur qu'ils accordent aux différentes sollicitations liées à cette mission. Dans cette étude, pour mieux comprendre ce processus, en s'inspirant du paradigme de *l'expectancy-value* (Eccles & Wigfield ; 2002), nous avons souhaité explorer le développement professionnel - en tant qu'enseignant - comme une résultante de l'engagement professionnel et d'en identifier des indicateurs. En effet, dans ce paradigme, c'est l'interaction de facteurs propres à la personne et de facteurs spécifiques à l'environnement d'apprentissage qui construit les représentations motivationnelles, sources de l'engagement dans une activité, ce qui en retour influence positivement l'apprentissage et la réussite de l'individu. Cependant, ces recherches ne se sont pas intéressées à appliquer ce modèle à la compréhension du développement professionnel d'adultes. Or, les résultats déjà obtenus quand on l'applique à la formation d'adultes (Bourgeois, 2006) ou à la compréhension de l'engagement des enseignants universitaires dans leur métier d'enseignant sont particulièrement pertinents, et méritent donc d'être explorés pour comprendre le lien entre engagement et développement professionnel. Ainsi, nous avons déjà montré que le sentiment d'efficacité collective associé à un environnement soutenant et favorisant le travail en équipe suscite davantage de satisfaction et d'engagement des enseignants au sein d'une même faculté mettant en œuvre une innovation pédagogique (Frenay, Bourgeois, Galand, Wouters, & Vander Borght, 2003).

Dans cette étude, nous formulons l'hypothèse que la phase de développement professionnel atteint par l'enseignant peut être approchée à partir de la diffusion qu'il donne à son expertise pédagogique. Ce développement professionnel pédagogique peut être envisagé comme relié à l'engagement dans ses activités d'enseignement, lui-même influencé par sa dynamique motivationnelle à l'égard de son enseignement (*value & expectancy*). Enfin, cette dynamique résulte de l'interaction de facteurs propres à l'enseignant et de facteurs spécifiques à son environnement de travail direct et institutionnel (Wenger, 1998; Weston & McAlpine, 2001) qui lui offre des opportunités et des ressources à saisir, dans lesquelles il décide ou non de s'engager. C'est précisément dans une exploration de ces liens que se situe l'objet de ce travail.

3. *Méthodologie*

Dans le cadre de cette étude exploratoire, les questions de recherche suivantes ont été formulées :

- (1) Quelles sont les activités susceptibles de traduire un engagement dans la mission d'enseignement et plus largement un niveau de développement professionnel ?
- (2) Quelle valeur, en terme d'utilité, les enseignants attribuent-ils aux activités susceptibles d'augmenter leurs compétences pédagogiques et quel sentiment d'efficacité ont-ils développé ?
- (3) Des liens entre ces variables motivationnelles et d'engagement peuvent-ils être mis en évidence ?

Ces questions s'inscrivent au centre de préoccupations tant institutionnelle qu'individuelle concernant la documentation et l'évaluation de l'engagement et de la qualité des pratiques pédagogiques d'un professeur.

3.1 Echantillon

Dans cette étude exploratoire, nous cherchons volontairement à toucher des enseignants qui peuvent potentiellement se trouver à des niveaux élevés d'investissement dans la mission d'enseignement. Cette recherche a donc été menée auprès d'enseignants universitaires reconnus pour leur investissement pédagogique, la diffusion de leurs pratiques et l'accompagnement pédagogique de leurs collègues.

L'identification de ces enseignants a été réalisée sur la base de la partie visible de cet investissement. A l'aide des caractéristiques majeures définies par la perspective SoTL – analyse, évaluation, communication et diffusion des pratiques, référence à des cadres théoriques et méthodologiques (Langevin, 2007b) - des critères ont été formulés pour repérer ces enseignants. Ainsi, pour faire partie de cet échantillon « raisonné », au moins un des trois critères retenus devait être rempli par les enseignants : (a) être qualifié par des conseillers pédagogiques comme étant des conseillers de leurs pairs, des relais facultaires et/ou institutionnels en matière de pédagogie ; (b) avoir participé à des colloques liés à la pédagogie tenus sur le site universitaire ; (c) s'être proposé pour présenter et diffuser à des collègues des dispositifs de formation centrés sur l'apprentissage des étudiants dans le cadre d'un projet retenu par le Fond de développement pédagogique.

A partir de ces trois critères, une liste de 76 enseignants a été dressée. Parmi les 60 répondants (78,95%), 45 enseignants répondent à un critère, 11 à deux critères et 4 enseignants rassemblent les trois critères explicités ci-dessus. D'autres éléments caractérisent notre échantillon : plus de 90% des professeurs sont nommés à titre définitif ; 35% sont issus du secteur de Sciences humaines, 25 % du secteur des Sciences médicales, 40% du secteur des Sciences. Les facultés les plus représentées sont la Médecine, les Sciences et l'Ecole Polytechnique de Louvain. Les grades académiques les plus représentés sont : professeur (41%), chargé de cours définitif (25%) et professeur ordinaire (25%). Parmi les répondants, 60% ont 16 ans ou plus de carrière à l'université et près de 83% travaillent à temps plein.

3.2 Procédure

Le questionnaire a été envoyé par courrier en novembre et en décembre 2008 après avoir été pré-testé auprès de quatre enseignants répondants aux critères définis. La procédure d'enquête prévoyait un contact téléphonique préalable pour expliciter le contexte de la recherche et la constitution de l'échantillon. La confidentialité des données transmises a été garantie aux enseignants, le simple fait de répondre au questionnaire attestait de leur consentement. Une utilisation anonymisée des résultats à des fins scientifiques leur a été garantie.

3.3 Mesure des variables

Le questionnaire de cette étude trouve son origine dans les travaux réalisés par Paul et Frenay (2003) et Galand et Frenay (2005). Ces deux recherches menées également auprès d'enseignants de l'UCL visaient d'une part, à analyser l'impact des Fonds de Développement Pédagogique, octroyés entre 1997 et 2002, sur l'engagement des enseignants dans la mission de formation des étudiants et d'autre part, à mesurer l'impact d'une réforme pédagogique d'envergure. Les questionnaires issus de ces recherches ont été adaptés et amendés en vue de proposer une version permettant d'appréhender l'engagement dans la mission de formation des étudiants et le développement professionnel pédagogique des professeurs à l'université ainsi que des variables associées à la dynamique motivationnelle de l'individu. Ci-après, le tableau 1 propose une vision d'ensemble des différentes échelles et sous-échelles utilisées dans le questionnaire ainsi que leur consistance interne.

3.4 Traitement des données

Les données de cette étude ont fait l'objet de traitements quantitatifs à l'aide du logiciel SPSS18. De plus, pour soutenir l'exploration des variables, il nous a semblé pertinent de mener une analyse approfondie à partir de deux questionnaires isolés parmi les 60 répondants. Les deux sujets ont été sélectionnés sur la base des critères suivants : professeurs offrant des profils contrastés en termes de développement professionnel, d'engagement et de perceptions ; ayant déposé un DVP dans le cadre de la cohorte des promotions 2008 ; issus d'un même contexte facultaire et des enseignants engagés à durée indéterminée à l'UCL avec un niveau d'ancienneté suffisant - de plus de 5 ans - dans une fonction académique. Leurs réponses aux questions ont été rapportées, condensées et organisées de manière à décrire des cas qui feront également l'objet de l'analyse exploratoire.

Les présentations rédigées ci-dessous sont élaborées à l'aide des données individuelles issues du questionnaire.

Présentation de S47

S47 est professeur et travaille à temps plein à l'UCL depuis 8 ans dans une faculté du Secteur des Sciences Humaines. Son champ d'expertise scientifique est en lien avec la formation d'adultes. Certaines préoccupations et pratiques de ce champ sont transposables aux questions de formation et d'apprentissage des étudiants à l'université. De manière générale, dans une semaine-type, S47 estime consacrer 75% de son horaire professionnel à son métier d'enseignant. Candidate au rang de professeur en 2008, sa demande de promotion comportait un DVP.

Présentation de S56

S56 est chargé de cours définitif et travaille à temps plein à l'UCL depuis 6 ans dans une faculté du Secteur des Sciences Humaines. Après des études aux Etats-Unis, où il se confronte à des pédagogies actives, il a été engagé comme assistant pour assurer des encadrements dans la faculté qui l'emploie aujourd'hui. Dans ces tâches d'assistanat, il a eu l'occasion de participer à une innovation pédagogique dans le cadre d'un programme interdisciplinaire. De manière générale, dans une semaine-type, S56 estime consacrer 40% de son horaire professionnel à son métier d'enseignant. Candidat au rang de professeur en 2008, son dossier de promotion comportait un DVP.

Tableau 1 : Présentation des variables investiguées et qualité des échelles

Echelles et sous échelles (nb. d'items)	Description	Exemples d'item	<i>a</i>
Développement professionnel			
Continuum de développement (SoT)	Mesure la fréquence avec laquelle les enseignants mettent en œuvre les comportements liés aux trois phases de développement du continuum SoT	« <i>Au cours des derniers mois, j'ai procédé à une évaluation de mon enseignement pour l'améliorer</i> »	0,72
Phase 1 (3)	Echelle de Likert allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait)	« <i>... J'ai animé une séance à destination d'autres enseignants universitaires</i> »	0,75
Phase 2 (5)		« <i>... J'ai collaboré à un projet de recherche en pédagogie universitaire</i> »	0,93
Phase 3 (11)		« <i>Aujourd'hui, pour mon enseignement, il me semble essentiel d'expérimenter différentes manières d'enseigner dans le but de me sentir à l'aise dans mon rôle d'enseignant</i> »	
Conceptions liées au développement professionnel selon Åkerlind (5)	Mesure la priorité accordée aux différentes conceptions du développement professionnel		
Engagement			
Modalités de formation (14)	Mesure la fréquence de participation des enseignants à modalités de formation pédagogique. Echelle de Likert : de 1 (jamais) à 5 (très souvent)	« <i>Durant les cinq dernières années, j'ai suivi une formation ponctuelle organisée par l'IPM</i> »	0,83
Travail en équipe (9)	Mesure la fréquence avec laquelle les enseignants disent privilégier le travail d'équipe sur des objets pédagogiques. Echelle de Likert : de 1 (jamais) à 5 (très souvent).	« <i>Je travaille avec des collègues enseignants d'un même programme pour préparer des examens.</i> »	0,85
Activités liées aux difficultés des étudiants (10)	Mesure la fréquence avec laquelle les enseignants disent prendre en compte les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'enseignement supérieur. Echelle de Likert allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent).	« <i>Dans mes cours, je propose aux étudiants des activités qui leur permettent de pallier les difficultés liées à la gestion de la quantité de travail</i> »	0,77
Satisfaction professionnelle liée à l'enseignement (6)	Mesure du degré de satisfaction professionnelle des enseignants dans le déroulement des activités de formation Echelle de Likert : de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord)	« <i>Aujourd'hui, dans le cadre de mes fonctions, globalement j'apprends beaucoup en enseignant</i> »	0,74
Motivation			
Utilité perçue (14)	Mesure à quel point les modalités de formation proposées sont perçues comme utiles par les enseignants. Echelle de Likert : de 1 (pas du tout utile) à 5 (tout à fait utile)	« <i>Durant les cinq dernières années, j'ai demandé à un feed-back à un collègue à propos de mon enseignement</i> »	0,81
Sentiment de compétence (3)	Mesure les perceptions des enseignants à l'égard de leur efficacité en tant qu'enseignant. Echelle de Likert : de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord)	« <i>(...), dans le cadre de mes fonctions, je constate que mes activités d'enseignement ont un impact important sur l'apprentissage des étudiants</i> »	0,65

4. Résultats

Dans cette partie, nous proposons une présentation de résultats quantitatifs assortis des réponses de deux enseignants ayant rempli le même questionnaire. Les réponses des deux enseignants révèlent deux profils ou logiques individuelles d'engagement et de développement professionnel. Cette présentation appariée offre l'avantage de mettre en perspective et en contexte les variables investiguées et les liens entre celles-ci.

4.1 Activités susceptibles de traduire un engagement dans la mission d'enseignement et plus largement un niveau de développement professionnel

Pour répondre à cette question, nous envisagerons, tout d'abord, les variables traduisant le développement professionnel. Ensuite, nous intéresserons aux variables traduisant l'engagement, pour enfin aborder la question de la valorisation de cet engagement à travers les DVP.

4.1.1. Phases et approches du développement professionnel des enseignants

Un des objectifs de cette recherche est de tenter d'approcher le développement professionnel des enseignants universitaires, particulièrement investis dans leur mission d'enseignement, au moyen de deux types de mesure : d'une part à partir du continuum du SoT défini par Weston & McAlpine (2001) et, d'autre part à partir des cinq types d'approche du développement professionnel définies par Åkerlind (2007).

Dans la **perspective du continuum de développement SoT**, les tableaux 2, 3 et 4 présentent successivement les modes et les médianes ainsi que les réponses de S47 et de S56 pour chacun des items comportementaux caractéristiques d'une phase en vue de voir à quelle étape se situent les enseignants interrogés.

Tableau 2 : Valeurs de tendance centrale pour la Phase 1 (ordre décroissant)

Au cours de ces derniers mois, ...	N	Mo	Me	S47	S56
J'ai mené une réflexion à propos des mes enseignements	60	5	4,5	3	4
J'ai procédé à une évaluation de mon enseignement pour l'améliorer	60	5	4	3	5
Je suis impliqué(e) dans une innovation pédagogique	59	5	4	3	5

Dans la phase 1 de ce continuum SoT, l'intention est de développer des connaissances et de réfléchir à son propre enseignement. Comme le montre le tableau 2, les enseignants interrogés rapportent clairement s'être engagés dans de tels processus de réflexion, d'évaluation et d'innovation. Les réponses de S47 et de S56 corroborent ces résultats.

La phase 2 est caractérisée par des aspects d'échanges avec des collègues d'une même discipline pour aboutir à créer une communauté de pratique liée à l'enseignement. Les résultats quantitatifs, présentés au tableau 3, mettent en évidence une implication vis-à-vis des pairs dans les échanges informels et dans le conseil à propos de questions pédagogiques ainsi qu'un investissement institutionnel de représentation dans des groupes ou commissions liés à l'enseignement et à la formation des étudiants. Par contre, le fait de s'engager dans une association liée à l'enseignement d'une discipline ou plus généralement liée à la pédagogie universitaire ne semble pas être une modalité de développement privilégiée par les enseignants interrogés. Il est intéressant de noter que ces deux derniers items correspondent à des activités définies comme plus

complexes, voire plus exigeantes pour des enseignants engagés dans cette phase. Pour S47, on décèle la même rupture que celle observée dans les résultats quantitatifs de la phase 2. Il n'en va pas de même pour S56 puisque cet enseignant rapporte s'être affilié dans des associations professionnelles liées à l'enseignement.

Tableau 3 : Valeurs de tendance centrale pour la Phase 2 (ordre décroissant)

Au cours de ces derniers mois, ...	N	Mo	Me	S47	S56
J'ai discuté de manière informelle avec un ou plusieurs collègues des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants	59	5	5	5	5
J'ai des responsabilités pédagogiques institutionnelles	60	5	4	5	4
J'ai conseillé un ou plusieurs de mes collègues sur des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants	59	4	3	4	5
Je suis engagé(e) dans au moins une association liée à l'enseignement ou la didactique de ma discipline	59	1	1	1	5
Je suis engagé(e) dans au moins une association liée à la pédagogie universitaire	60	1	1	1	5

La phase 3 est, quant à elle, caractérisée par le partage de l'expertise et le développement de connaissances utiles à l'institution et dont l'apport serait significatif pour le champ de la recherche en éducation. Au tableau 4, les résultats quantitatifs montrent une implication nettement moindre des enseignants interrogés dans ces activités.

Tableau 4 : Valeurs de tendance centrale pour la Phase 3 (ordre décroissant)

Au cours de ces derniers mois, ...	N	Mo	Me	S47	S56
J'ai présenté mes activités d'enseignement dans le cadre d'une séance d'échanges de pratique avec d'autres enseignants	60	1	2	3	5
J'ai diffusé des éléments de ma pratique pédagogique via un site internet	57	1	1	1	5
J'ai collaboré à un projet de recherche en pédagogie universitaire	59	1	1	1	5
J'ai communiqué dans un colloque pédagogique (ou didactique) à propos de mon enseignement	58	1	1	1	5
J'ai communiqué à propos d'une recherche liée à l'enseignement	60	1	1	1	5
J'ai obtenu des fonds pour mener une recherche liée à l'enseignement	60	1	1	1	3
J'ai rédigé un article à propos de ma pratique	59	1	1	1	5
J'ai animé une séance de formation à destination d'autres enseignants	59	1	1	1	5
J'ai été invité par une autre institution pour présenter mes dispositifs pédagogiques	58	1	1	1	5
J'ai publié à propos d'une recherche liée à l'enseignement	60	1	1	1	5
J'ai effectué une recherche en utilisant une méthodologie d'enquête propre au champ de l'enseignement et de l'apprentissage	59	1	1	1	5

S47 est tout à fait représentatif de ces résultats quantitatifs puisque cette enseignante déclare avoir mis en œuvre, au cours des derniers mois, deux comportements-types de la phase 2 (*discuter de manière informelle avec des collègues sur des questions liées à l'enseignement et avoir des responsabilités institutionnelles dans des groupes ou commissions liés à l'enseignement et à la formation*) et un comportement-type de la phase 3 (*présenter mes activités d'enseignement dans le cadre d'une séance d'échanges de pratique avec d'autres enseignants*). Par contre, S56 offre un profil qui se démarque sensiblement puisqu'il déclare avoir mis en œuvre, au cours des derniers mois, la grande majorité des comportements (10/11) relevant de la troisième phase.

L'interprétation des résultats des phases 2 et 3 peut se réaliser sur la base des directions développementales définies par Weston et McAlpine (2001) dans ce continuum :

- à l'intérieur d'une phase, les activités ou comportements sont présentés avec un niveau de complexité croissant ;
- il est nécessaire de s'engager dans une série d'activités d'une même phase, pas nécessairement dans toutes, avant de s'engager dans la phase suivante ;
- le passage d'une phase à l'autre indique une évolution vers le développement d'expertise en « enseignement-apprentissage ».

Ainsi, les enseignants interrogés seraient pour la plupart engagés dans des activités de la phase 2, avec certains enseignants qui ont initié des activités liées à un processus de développement de la phase 3.

Pour la seconde mesure du développement professionnel, les enseignants avaient à classer par ordre de priorité les cinq **approches du développement professionnel** identifiées par Åkerlind (2007). L'ensemble des enseignants interrogés se focalisent davantage sur deux approches du développement professionnel :

- d'une part, l'approche 4 qui vise à évaluer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans la perspective de l'enseignant, c'est-à-dire une approche liée aux stratégies d'enseignement (14 choix prioritaires uniques ; 3 choix en combinaison²) ;
- et d'autre part, l'approche 5 qui vise à mieux comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans la perspective de viser la qualité de l'apprentissage de l'étudiant (22 choix prioritaires uniques ; 2 choix en combinaison).

Après ces deux approches prioritaires, l'approche 1, la moins inclusive et la moins complexe de toutes, est choisie de manière prioritaire et unique par une dizaine d'enseignants. Ce résultat souligne une centration de ces enseignants sur le contenu à enseigner. Pour le voir différemment, ce constat pourrait aussi servir la perspective SoTL qui vise à rapprocher les pôles « enseignement-recherche ».

Les stratégies de développement choisies en priorité par S47 et S56 sont respectivement l'approche 5 combinée à l'approche 1 et l'approche 3 combinée à l'approche 4 :

(S47) Aujourd'hui ce qui semble essentiel pour son enseignement, c'est d'accroître sa compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans les activités d'enseignement qu'elle propose afin de faciliter l'apprentissage des étudiants et d'augmenter ses connaissances de la matière à enseigner en vue d'être vraiment à l'aise avec ce qui est à enseigner. Pour cette dernière stratégie de développement professionnel, mettre à jour continuellement ses connaissances de manière à viser un enseignement de pointe est important.

(S56) Dans son enseignement aujourd'hui, l'essentiel semble pour S56 de se constituer un répertoire de stratégies d'enseignement pour se sentir plus expérimenté en tant qu'enseignant. Accroître sa compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans les activités d'enseignement qu'il propose dans le but de faciliter l'apprentissage des étudiants et expérimenter différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans le but de déterminer celles qui lui permettent d'être plus efficace comme enseignant illustre également sa manière de concevoir son développement professionnel.

Ces résultats mettent en évidence des différences dans la manière dont les enseignants conçoivent ce qui est essentiel dans leur développement professionnel en tant qu'enseignant à l'université. Comme Åkerlind (2007) le souligne, il ne s'agit pas uniquement d'un niveau d'attentes et de besoins différents, il s'agit d'un niveau d'interprétation différent de ce qui est essentiel à développer dans le cadre du métier d'enseignant.

² Nombre de fois que l'approche a été choisie en combinaison avec d'autres approches.

Les résultats quantitatifs obtenus ainsi que les logiques individuelles de S47 et de S56 mettent en évidence la complémentarité des cadres de référence choisis pour documenter le processus à l'œuvre.

4.1.2. Engagement des enseignants : formation, satisfaction, travail en équipe & avec les étudiants

Comme notre objectif est de comprendre ce qui peut susciter le développement professionnel des enseignants universitaires vis-à-vis de leur mission d'enseignement, nous émettons l'hypothèse que ce développement est notamment construit à partir de toutes les expériences que les enseignants rencontrent dans leurs activités d'enseignement. Si c'est le cas, il nous semble important de mieux cerner, dans notre échantillon, la manière dont les enseignants s'engagent effectivement dans des *démarches de formation et d'accompagnement pédagogique* (au sens large) pour développer leurs habiletés d'enseignants. Nous pensons également que leur *niveau de satisfaction* par rapport au volet enseignement de leur fonction d'académique apporte un éclairage important. De même, la façon dont ils rapportent *travailler avec leurs collègues et avec leurs étudiants* et la fréquence avec laquelle ils rapportent prendre en compte les difficultés des étudiants sont des variables susceptibles de traduire cet engagement professionnel. C'est pourquoi, nous présenterons successivement les résultats de ces différentes variables associées à l'engagement.

• Modalités de formation et d'accompagnement pédagogiques

Quelles sont les activités formelles ou informelles dans lesquelles ces professeurs se sont engagés au cours des cinq dernières années pour développer leurs compétences pédagogiques ?

Dans les résultats quantitatifs, les modalités les plus fréquemment retenues par les enseignants, au cours des cinq dernières années, relèvent à fois de démarches individuelles (« demander un feed-back aux étudiants à propos de son enseignement » ; Mo : 4 et Me : 4) ; (« consulter des ressources en ligne », Mo : 3 et Me : 3) et de démarches orientées vers les échanges (« participer à des échanges informels avec des collègues à propos de mon métier d'enseignant » Mo : 4 et Me : 4). Les activités formelles classiquement offertes par les centres sont globalement moins suivies par les enseignants interrogés au cours des cinq dernières années (« suivre une formation ponctuelle à l'IPM » ; Mo : 3 et Me : 2) ; (« faire appel à un conseiller pédagogique pour discuter d'une initiative pédagogique » ; Mo : 1 et Me : 2). Il faut bien sûr ici rappeler que notre échantillon vise des enseignants reconnus comme ayant déjà un certain niveau d'expertise dans leur enseignement, ce qui permet d'interpréter les résultats obtenus. Nous y reviendrons dans la discussion.

En termes de compétences pédagogiques développées ou en cours de développement, les deux profils se distinguent sensiblement. Alors que S47 reste proche des résultats observés de manière quantitative, S56 semble recourir à des modalités de formations tant formelles qu'informelles, tant collectives qu'individuelles.

En termes de parcours de formation, durant les cinq dernières années, l'engagement de S47 se traduit par des discussions régulières avec des collègues à propos de son métier d'enseignante et à l'occasion par le suivi ponctuel d'une formation IPM, la demande d'un feed-back à un collègue ou aux étudiants à propos de son enseignement, la consultation de ressources pédagogiques en ligne et la lecture d'ouvrages liées à la formation d'adultes. Au cours de ces cinq dernières années, l'enseignante n'a pas suivi de module de formation à l'IPM ou dans une autre institution, ni fait appel à un conseiller

pédagogique pour discuter de son enseignement ou pour observer son cours, ni participer à un colloque lié à des questions pédagogiques. Les compétences pédagogiques qu'elle souhaiterait développer relèvent de l'animation dans groupes qui dépassent 150 étudiants et de l'encadrement des travaux de fin d'étude. L'enseignante mentionne le manque de temps pour investir dans la conception de cours de qualité et sa difficulté face à des auditoires de grandes tailles, en termes de dispositifs actifs et en termes d'évaluation de compétences complexes chez les étudiants.

En termes de parcours de formation, durant les cinq dernières années, l'engagement de S56 se traduit par une demande fréquente de feed-back aux étudiants à propos de l'enseignement, l'appel à un conseiller pédagogique pour discuter de son enseignement, la lecture d'ouvrages pédagogiques, la demande de feed-back à des collègues, la participation à un colloque qui traite de questions pédagogiques, la participation occasionnelle à une séance de formation à l'IPM, la demande d'une observation. Pour continuer à progresser dans le volet enseignement de son métier, il souhaiterait s'investir dans la rédaction d'étude de cas et le développement de matériel vidéo.

• Satisfaction professionnelle

Le niveau de satisfaction professionnelle est globalement très élevé pour les enseignants interrogés (*Me* : 4). De manière plus détaillée, le tableau 5 présente les valeurs de tendances centrales pour les différents items composant l'indice global de satisfaction.

Tableau 5 : Valeurs de tendance centrale du degré d'accord pour la satisfaction professionnelle

	N	Mo	Me	S47	S56
Aujourd'hui dans le cadre de mes fonctions, ...					
Globalement, j'apprends beaucoup en enseignant	60	5	5	5	5
J'ai du plaisir dans mon métier d'enseignant	60	5	5	4	5
Je suis satisfait(e) de mes interactions avec les étudiants	60	4	4	4	5
Je suis satisfait de la manière dont se déroulent les tâches d'enseignement	59	4	4	4	4
Je suis satisfait de la manière dont se déroulent les tâches d'encadrement	56	4	3	2	4
Je suis satisfait(e) de mes interactions avec les autres enseignants	60	3	3	3	4

Les modes et médianes maximales pour les items relatifs au fait d'apprendre en enseignant et à avoir du plaisir dans son métier d'enseignant illustrent cette satisfaction. Ces derniers se montrent davantage satisfaits de leurs interactions avec les étudiants qu'avec les autres enseignants, bien que ce niveau de satisfaction ne soit pas faible pour autant. Les réponses de S47 et de S56 nuancent légèrement ce constat.

• Travail en équipe

Ces enseignants travaillent-ils en équipe ? Sur quels objets rapportent-ils travailler ensemble le plus fréquemment ? La médiane de l'indice global construit à partir de l'ensemble des items liés au travail en équipe s'élève à 3,37 sur une échelle de fréquence en 5 points. Le tableau 6 permet de préciser ce constat en indiquant les objets sur lesquels les enseignants travaillent en groupe le plus fréquemment.

Tableau 6 : Valeurs de tendance centrale pour le degré de fréquence avec lequel les enseignants travaillent en équipe dans un même programme d'études

	N	Mo	Me	S47	S56
Je travaille avec des collègues enseignants d'un même programme pour ...					
Discuter du contenu d'un cours	60	4	4	3	4
Discuter des résultats des étudiants	59	4	4	3	4
Préparer des examens	60	4	4	2	3
Concevoir le cahier des charges d'un ou plusieurs cours	59	4	3	4	4
Concevoir des supports pédagogiques	60	3	3	3	3

Discuter des méthodes utilisées dans d'autres cours que les miens	59	3	3	3	3
Prendre connaissance des objectifs poursuivis dans d'autres disciplines	60	3	3	3	4
Utiliser les objectifs d'autres cours pour construire mes cours	59	3	3	3	4

Le travail en équipe dans un même programme de cours semble être pour ces enseignants une pratique qu'ils tendent à privilégier dans le cadre de certains aspects de leur mission d'enseignement et de formation. En effet, les enseignants déclarent travailler plus fréquemment ensemble pour discuter d'un cours, des résultats des étudiants et préparer des examens que pour échanger à propos des méthodes et des supports, des objectifs poursuivis dans d'autres disciplines ou encore à propos d'objectifs utiles à la conception de leur propre cours. Que révèlent les deux profils enseignants à ce propos ?

S56 rapporte travailler régulièrement – souvent, voire très souvent - en équipe pour cinq objets pédagogiques sur huit précisés et plus occasionnellement pour les quatre autres. Alors que S47 déclare un travail régulier sur un objet sur huit, un travail occasionnel sur six objets et le travail collectif sur des questions d'examens ou sur un dispositif d'accompagnement d'étudiants en difficulté est rapporté comme rare.

• *Prise en compte des activités liées aux difficultés des étudiants*

Les valeurs de tendance centrale élevées obtenues traduisent bien un engagement de la part des enseignants interrogés dans la prise en compte des difficultés des étudiants. Ces enseignants, impliqués plus que d'autres dans leur mission d'enseignement, sont très attentifs à l'appropriation des concepts (Mo : 5 ; Me : 4), à la maîtrise de la matière (Mo : 4 ; Me : 4), à l'évaluation des compétences dans les activités d'apprentissage (Mo : 4 ; Me : 4) et, veillent au lien entre les tâches proposées et la finalité des études (Mo : 4 ; Me : 4). Les facteurs liés davantage à l'étudiant - gestion du temps et de la quantité de travail (Mo : 3 ; Me : 3) - sont également pris en compte mais de manière occasionnelle. Le lien avec le choix d'étude ou de profession semble moins préoccuper ces enseignants (Mo : 1 ; Me : 3).

Pour cette dernière variable investiguée, la logique d'engagement de nos deux sujets reste identique : l'attention portée par S47 aux difficultés rencontrées par les étudiants correspond aux résultats quantitatifs obtenus alors que S56 se démarque par une vigilance plus soutenue accordée aux pré-requis nécessaires à la compréhension du cours et à l'appropriation des concepts mais aussi au choix d'étude et/ou de profession, à la maîtrise des langages propres au monde universitaire, à l'utilité des tâches exigées des étudiants et à l'évaluation de leurs compétences dans les activités d'apprentissage.

4.1.3. *Engagement dans l'élaboration d'un dossier de valorisation pédagogique (DVP)*

Pour plus de la moitié de nos répondants, l'élaboration et le dépôt d'un DVP dans le cadre de l'obtention d'une nomination, confirmation ou promotion n'étaient pas d'actualité pour deux raisons principales : nos répondants se situent pour la plupart en dehors des périodes de probation et de confirmation et la réaffirmation de la politique n'a eu lieu qu'en 2007. Par contre, dans la sélection des profils des deux enseignants, nous avons veillé à choisir des enseignants qui ont déposé un DVP en 2008. Comment perçoivent-ils cette tâche ? Comment rapportent-ils leur engagement au sein de leur DVP ?

Nous reprenons ci-dessous à la fois les mots-clés livrés par les enseignants pour qualifier la tâche de rédaction des DVP et leurs perceptions respectives quant à la valeur formative du dossier et à son utilité dans le cadre institutionnel.

S56 qualifiera le DVP de tâche « constructive et utile » et rapportera que : « C'est le premier véritable bilan que j'ai réalisé pour mes activités d'enseignement et il m'a permis de me rendre compte que celles-ci ont un impact sur mes autres activités universitaires (recherche et service). » Si S56 reste relativement neutre par rapport à la prise en compte du DVP dans le cadre des procédures de confirmation et de promotion et quant à l'utilisation du DVP pour mettre en valeur l'investissement pédagogique des enseignants, il lui attribue, cependant, une valeur formative élevée.

A propos du DVP, S47 qualifiera la tâche « d'opération imbibée d'« impression management manquant de fondements objectifs » et rapportera qu' : « il est utile à des décisions de carrière individuelle mais paraît inutilisable pour une gestion plus collective de la qualité de l'enseignement ». Si elle reste relativement positive quant à la mise en évidence des efforts pédagogiques par le DVP, la perception de sa prise en compte dans le cadre des procédures de confirmation et de promotion et sa valeur formative semblent faibles.

Outre les perceptions opposées relatées par S47 et S56, les données en notre possession à propos de leur DVP, mettent en évidence des différences dans l'approche de documentation et de rédaction. Si S47 opte pour un DVP sous la forme d'annexes et de listes (initiatives pédagogiques, activités d'enseignement, encadrement des thèses et des mémoires, évaluation de l'enseignement, responsabilités pédagogiques), elle clôture son dossier en proposant un bilan personnel d'activités reprenant les éléments clés de son engagement pédagogique : public diversifié, articulation 'théorie-pratique', pédagogie active et accompagnement de mémoires. Alors que S56 présente un DVP reprenant davantage de pièces (projet pédagogique, formations pédagogique, activités d'enseignement, encadrement des thèses et des mémoires, recherches et publications pédagogiques, responsabilités pédagogiques, prix et récompenses, activités d'enseignement pour chercheurs), seules deux d'entre elles (le projet pédagogique et les activités d'enseignement) font l'objet d'exploitation par des commentaires et des interprétations.

4.2 Utilité perçue et sentiment d'efficacité à l'égard d'activités susceptibles de développer leurs compétences

Au vu des résultats déjà présentés, les enseignants de notre échantillon sont effectivement engagés dans leurs activités d'enseignement, et cela se traduit tant par la fréquentation d'activités de formation et d'accompagnement pour développer encore leurs habiletés d'enseignants que par un niveau d'implication et de satisfaction professionnelle relativement élevés. Ces enseignants déclarent travailler avec leurs collègues dans leurs cours ou programmes et proposent à leurs étudiants des activités qui visent à aider ceux-ci quand ils sont confrontés à des difficultés.

La question qui se pose dans la suite de notre réflexion est de comprendre ce qui pousse ces enseignants à s'engager et à mettre en œuvre ces activités. Les travaux issus du courant socio-cognitif de la motivation - notamment, le paradigme «expectancy-value » représenté par Eccles et Wigfield (2002) - mettent en avant l'importance de deux dimensions essentielles pour s'engager effectivement dans une tâche : le sentiment d'efficacité personnelle et l'utilité perçue.

Tout d'abord, le fait que l'on se sente compétent pour la réaliser, ou sentiment d'efficacité personnelle et d'autre part, le fait qu'on lui accorde de la valeur, notamment en termes d'utilité perçue. Les résultats qui suivent présentent donc, pour notre échantillon, la perception du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants interrogés et l'utilité perçue des modalités de formation et d'accompagnement proposées par l'institution.

4.2.1. Sentiment d'efficacité personnelle

Les scores moyens obtenus pour le sentiment d'efficacité sont élevés bien que l'on aurait pu s'attendre à des résultats plus élevés encore pour ce type d'enseignants plus engagés que d'autres dans la mission de formation. On peut aussi interpréter cela comme une perception relative, face à des personnes qui sont expérimentées dans leurs tâches, elles mesurent sans doute aussi mieux leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux compétences d'un enseignant. Une présentation item par item est proposée au tableau 7.

Tableau 7 : Valeurs de tendance centrale pour le sentiment d'efficacité personnelle

	N	Mo	Me	S47	S56
Aujourd'hui dans le cadre de mes fonctions, ...					
Je constate que mes activités d'enseignement ont un impact important sur l'apprentissage des étudiants	60	4	4	4	4
J'ai vraiment le sentiment de maîtriser les compétences nécessaires pour offrir un enseignement de qualité	58	4	4	4	4
Je trouve que ma formation pédagogique est adaptée aux réalités auxquelles je suis confronté(e)	56	4	4	5	4

Les deux profils enseignants confortent les résultats quantitatifs présentés au tableau 7. Les résultats obtenus attestent des ressources personnelles perçues et de la conscience de l'expertise acquise des répondants.

4.2.2. Utilité perçue

Le tableau 8 met en évidence la valeur accordée par les enseignants aux activités leur permettant de développer des compétences pédagogiques. Le feed-back des étudiants et les échanges informels entre pairs sont des activités perçues très positivement. Discuter avec un conseiller pédagogique sur une initiative concrète semblerait davantage utile que de recourir à des modalités plus formelles telles des formations ou des modalités perçues comme plus administratives, telles que la consultation d'un conseiller pour rédiger un dossier de valorisation pédagogique.

Tableau 8 : Degré d'utilité perçue accordée par les enseignants aux modalités de formation

Modalités de formation	N	Mo	Me	S47	S56
Durant les cinq dernières années, j'ai ...					
• demandé un feed-back aux étudiants à propos de mon enseignement	55	5	5	4	5
• participé à des échanges informels avec des collègues à propos de mon métier d'enseignant	56	5	4	4	5
• faire appel à un conseiller pédagogique pour discuter d'une initiative pédagogique	44	5	4	3	5
• faire appel à un conseiller pédagogique pour discuter de mon enseignement	39	5	4	-	5
• lu des ouvrages, des articles qui traitaient de pédagogie	45	5	4	5	5
• demandé une observation de mon cours	36	3-5	4	-	5
• demandé un feed-back à un collègue à propos de mon enseignement	44	4	4	4	4
• suivi un module de formation pédagogique organisé par une autre institution	33	4	4	-	5
• Suivi un module de formation pédagogique organisé par l'IPM	36	3	4	-	4
• Suivi une formation ponctuelle organisée par l'IPM	48	3	3,5	2	4
• consulté des ressources en ligne liées à l'enseignement et à l'apprentissage	42	5	3,5		4
• participé à un colloque qui traitait de questions pédagogiques	40	5	3	-	5
• participé à une formation diplômante en pédagogie	33	1-5	3	-	5
• fait appel à un conseiller pédagogique pour rédiger un DVP	33	3	3	-	4

Les perceptions de l'utilité de S47 et de S56 se rejoignent et vont dans le sens des résultats positifs d'ensemble pour les feed-back des étudiants et les discussions entre collègues et avec un conseiller pédagogique alors que les dispositifs formels dans l'institution semblent être perçus comme moins utiles. La lecture d'ouvrages et d'articles est également une tâche perçue positivement mais cependant dans une moindre mesure. La lecture d'ouvrages et d'articles est également une activité perçue positivement par les enseignants.

4.3 Liens entre variables motivationnelles et engagement

Cette partie vise l'exploration de liens potentiels entre des variables liées au contexte local et institutionnel et des variables motivationnelles susceptibles d'influencer l'engagement des enseignants et leur développement professionnel.

Une analyse corrélationnelle met en évidence des relations positives très nettes entre certaines modalités de formation susceptibles de générer – au moins en partie le développement professionnel de l'enseignant - et la perception de leur utilité (tableau 10).

Tableau 10 : Corrélations entre les modalités de formation suivies et leur utilité perçue

	N	ρ Spearman * < .05 ** < .01
participé à des échanges informels avec des collègues à propos de mon métier d'enseignant	56	.454**
suivi une formation ponctuelle organisée par l'IPM	48	.482**
suivi un module de formation (plusieurs séances sur un même thème) organisé par l'IPM	36	.430**
suivi un module de formation pédagogique organisé par une autre institution	33	.529**
demandé un feed-back à un collègue à propos de mon enseignement	44	.335*
demandé un feed-back aux étudiants à propos de mon enseignement	55	.473**
fait appel à un conseiller pédagogique pour discuter de mon enseignement	39	.396*
demandé une observation de mon cours	36	NS
consulté des ressources en ligne liées à l'enseignement et à l'apprentissage	42	.663**
participé à une formation diplômante en pédagogie	33	.510**
participé à un colloque qui traitait de questions pédagogiques	40	.699**
fait appel à un conseiller pédagogique pour discuter d'une initiative pédagogique	44	.549**
lu des ouvrages, des articles qui traitaient de pédagogie	45	.723**
fait appel à un conseiller pédagogique pour rédiger un DVP	33	.552**

Ces résultats révèlent globalement que lorsque les enseignants fréquentent ou entreprennent des activités qui ont pour objectifs le développement de compétences pédagogiques (module de formation ponctuel, cycle de plusieurs séances, rencontre d'un conseiller pédagogique, lecture d'ouvrages ou d'articles) et la diffusion des pratiques de qualité, ils ont tendance à leur accorder de l'utilité et inversement. Nous relevons que les trois corrélations³ les plus fortes (« consulter des ressources en ligne » ($r = .663^{**}$) ; « participer à un colloque » ($r = .699^{**}$) et « lire des ouvrages, articles qui traitent de pédagogie » ($r = .723^{**}$) sont des modalités de formation pédagogique davantage individuelles, qui, de plus, tendent à se rapprocher de modalités de travail mises en oeuvre en tant que chercheurs.

Revenant à notre préoccupation liée aux facteurs susceptibles de susciter l'engagement des enseignants dans leurs activités d'enseignement, nous reprenons, dans le tableau 11,

³ r Spearman : * < .05 ** < .01

les coefficients de corrélation entre les variables motivationnelles (1) et d'engagement (2 et 3).

Tableau 11 : Coefficient de corrélation (Spearman) entre échelles

	(1)	(2)	(3)
(1) Sentiment d'efficacité	1,000		
(2) Travail en équipe	.266	1,000	
(3) Satisf. professionnelle	.560**	.318*	1,000

Note. * < .05 ** < .01

Des corrélations significatives sont observées entre satisfaction professionnelle et travail en équipe ($r = .318^*$) et plus forte encore avec le sentiment d'efficacité personnelle ($r = .560^{**}$). On voit à travers les résultats obtenus dans les tableaux 10 et 11, tout l'intérêt de s'interroger sur les facteurs qui suscitent l'engagement dans les activités d'enseignement pour ce public-cible particulier. Nous y reviendrons dans la discussion.

5. Discussion

Dans une perspective de soutien, de valorisation et de reconnaissance des enseignants dans la mission d'enseignement à l'université, nous avons tenté d'approcher le processus de développement professionnel pédagogique des professeurs et les comportements d'engagement qu'ils mettent en œuvre ainsi que les facteurs motivationnels qui peuvent y être associés.

Les enseignants interrogés, choisis pour leur expertise en enseignement et la diffusion de leur pratique, se situent pour la plupart dans la phase 2 du continuum développé par Weston et McAlpine (2001). Si certains enseignants ont amorcé la phase 3 de ce continuum, cela reste une minorité alors que S56 rapporte mettre la majorité des comportements caractéristiques de cette phase en œuvre. Le positionnement prioritaire des enseignants parmi les cinq approches développées par Åkerlind (2007) montre qu'ils tendent à privilégier les deux catégories les plus complexes, à savoir celle centrée sur l'évaluation des stratégies d'enseignement en vue d'améliorer leur efficacité et celle centrée sur la qualité des acquis des étudiants en vue de favoriser leur apprentissage et leur développement. Les deux profils enseignants se démarquent de ces résultats et soulignent combien plusieurs stratégies de développement professionnel sont à l'œuvre de manière prioritaire et combinée.

Ces résultats révèlent combien la phase 1 du continuum est largement dépassée par les enseignants interrogés ainsi que les activités de la phase 2 relatives aux échanges entre collègues, aux responsabilités institutionnelles et au conseil envers les pairs. Par contre, des comportements tels que l'insertion dans des associations liées à l'enseignement d'une discipline ou à la pédagogie universitaire ne sont pas privilégiés. De même, des démarches visant la diffusion de l'expertise pédagogique et le développement de connaissances utiles à la recherche en enseignement (phase 3) sont peu voire pas du tout mises en œuvre par les répondants. Des informations qualitatives avançant des « preuves » des comportements déclarés devraient permettre d'amoindrir l'éventuelle limite de désirabilité sociale dans les réponses des enseignants interrogés. Ces résultats relatifs aux comportements traduisant l'engagement nous amènent à questionner les

stratégies de formation censées le favoriser, le maintenir ou le générer du moins en partie.

La formation pédagogique des professeurs d'université est un sujet pour le moins sensible. Quand il s'agit de soutenir la qualité de la formation, un certain nombre d'universités ont choisi de créer des unités de formation qui offrent un programme d'activités visant le développement de compétences pédagogiques (Langevin, 2007b; Prigent, Fontaine, & Wouters, 1997; Saroyan & Frenay, 2010). Dans notre étude, nous avons cherché à savoir si des enseignants reconnus pour leur investissement pédagogique s'engageaient dans ces activités et dans quelle mesure ils leur accordaient un degré d'utilité.

Les résultats mettent en évidence que ces enseignants choisissent à la fois des stratégies collaboratives informelles (échanges avec des collègues, demande de feed-back à des collègues, à des étudiants) mais aussi des stratégies individuelles qualifiées de formelles comme par exemple la consultation de ressources en ligne ou la lecture d'ouvrage ou d'articles. Ces résultats s'écartent de ceux de l'étude de Ferman (2002) qui ont mis en avant une prévalence des activités collaboratives et des activités formelles sur des moins formelles. Les échanges avec les étudiants et avec les collègues semblent être des facteurs importants de développement par rapport aux autres modalités de formation - formelles ou informelles – soulignés dans les résultats d'ensemble. Si S47 s'inscrit tout à fait dans ces résultats, le profil de S56 est plus atypique quant aux modalités de formation adoptées au cours cinq dernières années précédant le recueil d'informations, puisqu'il déclare recourir à l'ensemble des modalités proposées parfois voire très souvent.

En termes d'utilité perçue, S56 accorde à la majorité de ces modalités une valeur d'utilité importante voire très importante. Alors qu'il est reconnu que les enseignants universitaires peuvent se montrer pour le moins réticents et accorder parfois peu de crédibilité aux activités proposées (Rege Colet, 2007; Rege Colet & Romainville, 2006), nos résultats, contextualisés à l'UCL, seraient susceptibles d'apporter des nuances à ce constat. Si le feed-back des étudiants et les échanges informels avec des collègues ont les valeurs d'utilité les plus importantes, la consultance d'un conseiller pédagogique pour discuter d'un cours ou d'une initiative pédagogique, la lecture d'ouvrages ou d'articles pédagogiques ont des degrés d'utilité perçue plus importants que des formations plus classiques ou plus formelles tels des séminaires de formation pédagogique. Les résultats liés au conseil pédagogique corroborent les recommandations de Knight, Tait et York (2006) qui précisent que le conseil pédagogique s'avérerait plus efficace que des séances de formation pédagogique. Il faut bien sûr rapporter nos résultats à la population particulière de notre enquête. Ces résultats sont à discuter aussi en fonction de la nature des modalités de formation proposées et les effets qu'elles sont susceptibles de viser (Langevin, 2009; Saroyan & Frenay, 2010). En effet, des modalités de type additif – comme un atelier de formation ponctuel – sont proposées plus largement que des modalités de type transformatif qui visent des changements de conceptions chez les enseignants. Ces dernières demandent par ailleurs un investissement et un engagement plus importants de la part de l'enseignant et se rapporteraient d'ailleurs davantage à des stratégies de développement professionnel telles que les approches 4 et 5 identifiées par Åkerlind (2007) dans son étude.

Pour la diffusion des pratiques pédagogiques de qualité et de l'expertise, il est intéressant de souligner aussi que la valeur d'utilité perçue pour les colloques qui traitent de questions pédagogiques est importante pour près de la moitié des enseignants

interrogés. Ces résultats donnent des indications en termes de stratégies de développement adoptées par des enseignants qui affichent déjà un certain niveau d'expertise, comme le profil de S56 le met notamment en évidence, et sur les pistes à envisager pour le balisage des modalités de formation et de développement dans une perspective SoTL si tel est le choix de l'institution ou à tout le moins dans une perspective différenciée en fonction des profils et des moments dans la carrière académique.

Dans nos résultats, les échanges entre enseignants prennent une place importante, le travail en équipe au sein d'un même programme d'enseignement est une variable d'engagement que nous avons choisi d'investiguer. Une majorité d'enseignants interrogés privilégie cette modalité de travail en particulier pour discuter du contenu d'un cours et des résultats des étudiants ainsi que pour préparer des examens ensemble. Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux obtenus par Galand et Frenay (2005) dans l'étude d'impact de la réforme APP et projets. Dans cette étude, les auteurs précisent que les enseignants, directement impliqués dans la réforme de programme étudiée, rapportent travailler davantage en équipe que les autres, avec des résultats plus marqués pour les enseignants impliqués dès le départ de la conception de la réforme que pour ceux qui ont emboîté le pas lors de la mise en œuvre.

Le niveau de satisfaction professionnelle de ces enseignants, variable investiguée en tant qu'indicateur de l'engagement, est particulièrement élevé. Un travail d'analyse plus approfondi pour traiter de l'effet de variables motivationnelles sur l'engagement dans des activités de formation et de développement professionnel serait requis. Dans le même sens, une exploration de variables contextuelles, et plus particulièrement le climat d'échanges et de collaboration entre collègues, d'une part, et d'autre part, le travail d'équipe au sein d'un même programme, devrait être envisagé pour caractériser la nature de l'influence ou la prépondérance éventuelle de certaines variables.

De cette exploration des données, des questions d'approfondissement et des limites peuvent être formulées en termes de perspectives de recherche et d'implications pratiques.

Pour les professeurs interrogés, des données complémentaires s'avèreraient nécessaires par rapport à leur phase de développement professionnel pédagogique. De même, comme signalé plus haut, en vue de limiter le biais éventuel de désirabilité sociale, un recueil d'informations qualitatif pourrait s'effectuer via les dossiers de valorisation pédagogique de ces enseignants en vue de récolter des « traces » des comportements déclarés, en particulier pour les comportements caractérisant chacune des trois phases du continuum SoTL. Bien que les dossiers de S47 et de S56, nous apportent a posteriori quelques preuves des pratiques auto-rapportées, une étude qualitative sur une dizaine de dossiers, à l'image de celle menée par Buckridge (2008) par rapport aux fonctions formatives et certificatives des portfolios serait intéressante à mener. Cette voie de recherche pourrait s'orienter plus spécifiquement sur les comportements liés au SoTL et les traces que les enseignants utilisent pour documenter la qualité de leur enseignement. Ces données complémentaires permettraient d'orienter et de valider les différents choix et actions menés pour accompagner l'élaboration des DVP. Par contre la question de l'incitant ou du facteur déclenchant la participation effective à des activités de formation ou l'engagement dans des processus d'accompagnement ou de diffusion de pratiques resterait à investiguer davantage.

Des variables contextuelles seraient à investiguer pour caractériser davantage l'engagement des enseignants dans la mission de formation des étudiants. En effet, les

travaux scientifiques inscrits dans le modèle de *l'expectancy-value* notamment, mettent en avant l'importance des variables de contexte pour influencer la perception de la valeur d'une tâche. En effet, un contexte qui soutient et valorise cette tâche sera d'autant plus propice à susciter une perception de valeur positive à l'égard de cette tâche, et suscitera davantage d'engagement envers celle-ci. L'environnement devrait ainsi être examiné l'environnement proche ainsi que la perception du soutien et de la valorisation accordée par l'institution au volet enseignement.

Bien que les résultats proposés soient exploratoires, quelques pistes pour l'action méritent d'être évoquées principalement à deux niveaux. En effet, au niveau des stratégies et des facteurs susceptibles de favoriser l'engagement et le développement professionnel pédagogique des professeurs, les modalités collaboratives apparaissent comme l'un des principaux canaux du développement de l'expertise. De même, nos résultats ont souligné l'importance accordée au climat d'échanges et de collaboration entre pairs. Un travail de développement de compétences pédagogiques via un programme d'accompagnement par les pairs pourrait être envisagé. Cette piste présenterait l'avantage également de se rapprocher des équipes de programmes et des facultés.

A un niveau institutionnel, l'alignement de la politique de formation et des pratiques de soutien et valorisation pourrait être amélioré. En effet, un travail de cohérence devrait être mené entre le choix institutionnel réalisé en faveur du courant SoTL dans le cadre développement professionnel des enseignants et les pratiques d'accompagnement pédagogique proposées. Dans cet ordre d'idée, un chantier lié au référentiel de compétences de l'enseignant pourrait s'ouvrir sur base des travaux existants (Parmentier, 1999 ; Aerolla et Theall, 2009 ; HERDSA). En effet, un travail d'élague, en termes de compétences visées et de correspondance avec la perspective de développement pédagogique choisie – telle que celle du SoTL pour l'UCL - pourrait être entrepris, si ce choix institutionnel est réaffirmé. Quant à l'évaluation et à la valorisation de la mission de formation des universités et de l'engagement pédagogique des professeurs qui s'y investissent, le dossier d'enseignement constitue une voie dont l'opérationnalisation demeure prometteuse mais délicate. En effet, si le portfolio d'enseignement permet de documenter les parcours individuels des enseignants, son évaluation reste sensible et demande dans chaque établissement un travail d'information et de formation, notamment avec les commissions mandatées pour évaluer le travail de leurs pairs. Ce travail avec les commissions devrait s'envisager comme une régulation institutionnelle et devrait notamment s'adosser à la conception, à la révision ou à l'adoption d'un référentiel de compétences de l'enseignant universitaire.

Les résultats de cette étude, à fois quantitatifs et qualitatifs, confirment l'ouverture de la voie de la différenciation en termes de parcours, d'évolution et de développement des compétences pédagogiques et de l'investissement et de l'engagement que les enseignants ont à gérer au cours de leur carrière académique. Ces résultats plaident également pour une différenciation des fonctions de soutien, d'évaluation, de valorisation et de reconnaissance de l'engagement pédagogique dans la mission de formation des étudiants à l'université. Cette différenciation suggérée par nos résultats soutient l'idée que des voies d'opérationnalisation, propres à chacune des fonctions de soutien, d'évaluation, de valorisation et de reconnaissance, pourraient se décliner en fonction des étapes et des paliers de la carrière académique. Cet appel à la différenciation multiplie les possibilités d'intervention des centres de pédagogie universitaire et des cadres intermédiaires et donne davantage de sens à l'aide spécifique à donner à chaque profil académique.

6. Références bibliographiques

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher--Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Bourgeois, E. (2006). L'image de soi dans l'engagement en formation. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 271-284). Paris: Presses Universitaires de France.
- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117-127.
- Christensen Hugues, J. (2007). Supporting Curriculum Assessment and Development : Implications for the Faculty Role and Institutional Support. *New Directions for Teaching & Learning*, 112, 107-110.
- Eccles, J. S., & Wiegfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Frenay, M. (2006). La réflexion sur ses pratiques et ses conceptions comme levier pour l'innovation et la formation des enseignants universitaires ? In B. Raucourt & C. Vander Borgh (Eds.), *Etre enseignant : Magister ou metteur en scène ?* (pp. 73-80). Bruxelles: De Boeck.
- Frenay, M., Bourgeois, E., Galand, B., Wouters, P., & Vander Borgh, C. (2003, April). *Faculty Involvement in Teaching Tasks within a Changing Curriculum Context: Role of Institutional Supportive Context*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Galand, B., & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kreber, C. (2002a). Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- Kreber, C. (2002b). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5.
- Langevin, L. (2007a). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007b). Les formations à l'enseignement dans les universités. In L. Sous la direction de Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. In D. Bédard & J.-P. Bédard (Eds.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-166). Paris: Presses universitaires de France.
- McKinney, K. (2004). The scholarship of teaching and learning : Past lessons, current challenges, and future visions. In C. Wehlburg & S. Chadwick-Blossey (Eds.), *To improve the academy* (Vol. 22, pp. 3-19). Bolton.
- Musselin, C. (2011, 12-14 janvier 2011). *Evaluer : comment, par qui et pour quoi faire ?* Paper presented at the 23e Colloque de l'ADMEE - Europe, Paris, France.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 199-215). Bruxelles: De Boeck.
- Paul, C., & Frenay, M. (2003). *Fonds de développement pédagogique : implémentation du Fonds et impact des projets durant la période 1997-2002*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Prégent, R., Fontaine, S., & Wouters, P. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996. *Res Academica*, 15(1), 61-96.

- Rege Colet, N. (2007). *Monitoring professional development junior teachers in Swiss higher education*. Paper presented at the EARLI. Research advances in professional formation : enhancing the quality of teaching and learning in higher education.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Scheuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. B. (A paraître). La recherche liée à l'enseignement au supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes : le concept du SoTL. *Recherche et Formation*, 67.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Approches critiques et pratiques innovantes. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Saroyan, A., & Admundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education : from a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling, VA: Stylus
- Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30(5), 595-610.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*(86), 89-98.
- Zitt, M. (2009). Indicateurs scientométriques : intérêt et limites. *Journées Indicateurs* Retrieved 21 février, 2011