Le déploiement de la pédagogie universitaire : une stratégie pour le management de la qualité ?

Françoise Docq
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM)
Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Contexte et questionnement

Le questionnement présenté dans cet article trouve son origine dans la conjoncture particulière que connaît l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) depuis deux ans. L'équipe vit un renouvellement important de ses membres : certains membres quittent l'IPM pour aller dynamiser la pédagogie universitaire dans des Facultés ou dans des équipes de recherche, de nouveaux membres arrivent et entament leur nouveau métier de conseiller. Une série de « formations internes » ont été planifiées, suite à une analyse des besoins de l'ensemble de l'équipe.

Un des premiers thèmes abordés lors de ces séances de formation a été de définir la discipline qui nous réunit. Qu'est-ce que la pédagogie universitaire ? De quoi parle-t-elle ? Quels sont les champs d'expertise qu'elle recouvre ? Quelle est sa finalité ? En quoi consiste, finalement, le métier de « conseiller en pédagogie universitaire » ?

Dans la littérature francophone générale, le concept est peu répandu. Ni les dictionnaires courants, ni les dictionnaires de pédagogie que nous avons consultés, ni même la Wikipédia (en date du 14 avril 2008), ne mentionnent de manière spécifique la pédagogie universitaire. Si le terme est bien connu par les spécialistes (chercheurs, pédagogues…), en dehors des milieux spécialisés, on s'étonne encore de l'existence d'une pédagogie pour ce niveau de formation. Dupont et Ossandon (1994), qui signent un ouvrage dédié à la pédagogie universitaire, ne tentent même pas de la définir.

Il s'agit en effet d'un champ de recherche et d'innovation que Poumay (2006, p.1-26) qualifie de discipline émergente, qui « produit de la recherche, de l'innovation et des savoirs liés à l'enseignement supérieur (universitaire ou non) ». Ce champ d'études investigue des problématiques propres à l'enseignement supérieur depuis une petite trentaine d'années seulement.

Comment donc permettre à un nouveau conseiller d'entrer dans cette jeune discipline ?

Pour travailler ces questions, nous avons choisi d'élaborer une carte conceptuelle qui recense les différentes actions liées à la pédagogie universitaire dont nous avions connaissance à l'UCL, et d'analyser leur implication sur le métier de conseiller pédagogique. Comme point de départ de cette carte conceptuelle, nous nous sommes appuyés sur la définition de la pédagogie universitaire proposée par la Chaire Unesco de pédagogie universitaire de l'UCL[1] : « les travaux de recherche et d'innovation qui se préoccupent de la qualité de l'enseignement post-secondaire ou supérieur ».

Cartographie des actions liées à la pédagogie universitaire à l'UCL

Insérer ici la carte conceptuelle proposée en annexe 1.

Cette cartographie s'articule en trois objectifs généraux : optimiser l'apprentissage des étudiants, optimiser les enseignements, et optimiser la gestion de l'enseignement et de la formation.

[1] Chaire Unesco de pédagogie universitaire : http://www.cpu.psp.ucl.ac.be/despu/pourquoi.html (consulté le 14 avril 2008).

Objectif 1 : Optimiser l'apprentissage des étudiants

Cet axe de la pédagogie universitaire est peut-être le plus ancien. Ses préoccupations sont liées à la massification des études supérieures, à laquelle Dupont et Ossandon (1994) attribuent une « métamorphose de l'université » : le décrochage et le taux d'échec, les facteurs de réussite, la motivation, le transfert des apprentissages, l'insertion professionnelle à l'issue des études… La Chaire de pédagogie universitaire mène des recherches autour des facteurs d'apprentissage spécifiques à l'enseignement supérieur (par exemple Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). D'autre part, de nombreuses mesures d'accompagnement des étudiants sont mises en place (information sur les études, orientation et ré-orientation, formation et/ou accompagnement méthodologique…). Ces dernières années par exemple, l'UCL a institué une nouvelle fonction de « conseiller aux études », pour aider les étudiants à se construire un parcours de formation personnalisé et cohérent, au sein des nouveaux programmes mis en place suite à la réforme de Bologne (Parmentier et al., 2006).

Parmi les actualités de cet axe, citons la problématique du plagiat dans les travaux des étudiants, qui émerge comme une dérive de la culture web du partage, nuisible à la qualité des apprentissages méthodologiques et disciplinaires des étudiants. L'UCL, comme d'autres institutions (Bergadaà ; David et al., 2007), a entamé des actions de recherche et de sensibilisation à ce sujet[2].

Si le métier de conseiller pédagogique tel qu'on le vit à l'IPM s'adresse aux enseignants, il nous semble important que les conseillers se tiennent au courant des actions et des actualités liées à l'axe étudiant de la pédagogie universitaire. Ainsi, ceux-ci sont de temps en temps amenés à intervenir, de manière indirecte, dans l'accompagnement des étudiants, par l'intermédiaire de projets d'innovation entrepris par des enseignants (développement de méthodes d'études efficaces, plagiat…). Il est dès lors essentiel qu'ils connaissent les entités et les personnes en charge de ces thèmes-là, et puissent s'inscrire dans un cadre global d'intervention.

Objectif 2 : Optimiser les enseignements

À travers cet objectif général, c'est le public des enseignants qui est visé, à la fois via les dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en œuvre et via la professionnalisation de leur métier.

1) Chercher l'efficacité des dispositifs de formation

Dans un souci permanent de recherche de qualité, les dispositifs pédagogiques font l'objet d'innovations, d'expérimentations, d'évaluations, de régulations… Les enseignants, avec l'aide de conseillers pédagogiques éventuellement, imaginent et expérimentent de nouveaux dispositifs, mieux adaptés au public étudiant en évolution, plus pertinents en regard des compétences attendues pour le citoyen de demain, plus efficaces pour un apprentissage en profondeur et transférable, plus motivants… L'impact de ces dispositifs innovants peut alors être mesuré par des recherches (par exemple Galand et Frenay, 2005).

Les thématiques abordées lors de ces projets d'innovation illustrent les défis actuels et futurs de l'université : l'évolution de méthodes d'enseignement traditionnelles vers des méthodes plus actives, la contextualisation des apprentissages, l'enseignement à des grands groupes, l'adaptation de l'enseignement à un public davantage hétérogène, l'augmentation du nombre d'adultes parmi les étudiants, la valorisation des acquis de l'expérience, l'évaluation des compétences… Des innovations visent également à expérimenter de nouveaux potentiels et à en identifier la valeur ajoutée, notamment dans le champ des technologies éducatives, de l'eLearning et de l'enseignement à distance (Docq, Lebrun et Smidts, 2007 ; Lebrun, 2007 ; Lebrun, 2005).

[2] Voir le site de sensibilisation http://www.uclouvain.be/plagiat (consulté le 14 avril 2008).

Pour stimuler les actions d'innovation et de recherche en faveur de la qualité des enseignements, l'UCL a mis en place, depuis dix ans déjà, le Fonds de développement pédagogique. Un appel à projet est lancé chaque année, invitant les enseignants à soumettre un projet d'innovation. Celui-ci peut être soutenu par l'octroi d'un budget permettant d'engager un assistant pour un an, ou par l'accompagnement d'un conseiller en pédagogie universitaire (entre autres). Cet appel à projet récurrent génère un dynamisme précieux dans l'expérimentation de dispositifs pédagogiques innovants au service de la qualité des enseignements.

2) Soutenir le développement professionnel des enseignants

Le soutien au développement professionnel des enseignants est le second axe de cet objectif d'optimisation des enseignements. Si, jusque dans ces dernières années, on parlait surtout de former les enseignants universitaires, il apparaît aujourd'hui clairement que l'enjeu est plus large que l'acquisition de techniques d'enseignement : c'est la professionnalisation d'un métier qui est visée. « *Faculty development (...) focuses on assisting faculty with their shift from expert to learner, from having the answers to seeking answers to campus based research questions (...)* » (Lieberman, 2005). Cet axe constitue le cœur de la mission de l'IPM.

Le conseil et l'accompagnement pédagogiques dans l'enseignement supérieur font l'objet de discussions et de tentatives de modélisation (Rege Colet, Frenay et Grandtner, 2007 ; Raymond et Bélanger, 2007 ; Taylor et Rege Colet, sous presse). À l'IPM, nous identifions actuellement les moyens d'action suivants :

- La consultance individuelle : accompagnement personnalisé d'un enseignant, à sa demande, qui prend le plus souvent la forme d'une observation d'enseignement ou d'un recueil d'information auprès des étudiants en vue d'une évaluation formative de l'enseignement. Depuis peu (voir ci-dessous, l'objectif 3), les demandes de consultance individuelle portent également sur la manière de constituer et de présenter le portfolio que les enseignants sont invités à rassembler en vue de valoriser leur investissement pédagogique.
- La consultance auprès d'équipes d'enseignants : toujours à la demande, dans le cadre d'un cours (donné en co-titulature) ou d'un programme d'enseignement. Les demandes portent alors sur l'évaluation ou la réforme d'un programme existant, ou sur la conception d'un nouveau programme.
- L'accompagnement de projets d'innovation, le plus souvent dans le cadre du Fonds de développement pédagogique (voir ci-dessus). Dans ce contexte, le conseiller peut intervenir à différents niveaux: expertise pédagogique, coordination de projet, évaluation du dispositif et de son impact, développement web ou multimédia… Dans tous les cas, la mutualisation des expériences et des réalisations au sein de l'UCL, la mise en réseau de personnes préoccupées par un même intérêt… constituent une réelle valeur ajoutée du conseiller pédagogique.
- La sensibilisation et l'information, par différents canaux : journal mensuel, site web et portail de l'université, fiches pratiques, articles et ouvrages, événements…
- La diffusion et la valorisation des pratiques à remarquer : nous essayons de plus en plus de faire connaître, dans la communauté universitaire, les pratiques et les innovations dignes d'être remarquées. Cette diffusion prend la forme d'interviews dans notre journal ou sur notre site web, de séquences vidéo, d'événements où les enseignants viennent présenter des réalisations.
- Un catalogue d'activités formatives.

L'offre d'un catalogue d'activités formatives est en effet le complément indispensable des activités en réponse à la demande. D'une part, celui-ci permet de rendre visibles les activités du centre (la

consultance et l'accompagnement de projets n'étant pas très « marketing »), d'autre part, ces séances de formation sont autant d'occasions de déclencher des questionnements chez les enseignants, ce qui les amènera par la suite à entamer une démarche d'accompagnement plus particulière.

Si nous nous appuyons toujours sur les principes d'isomorphisme, de contextualisation, de « juste à temps… juste ce qu'il faut » et de variété que Draime et al. (2000) citaient comme base à l'élaboration des formations proposées par l'IPM, la manière de concevoir ces formations est en train d'évoluer. Actuellement, nous tendons vers deux grandes catégories de formation :

1. Deux formations « longues », c'est-à-dire composées de plusieurs séances successives, s'étalant sur plusieurs semaines voire mois, qui s'appuient sur une pédagogie par projet. Ces formations visent à outiller les professeurs dans l'ingénierie d'un enseignement qu'ils ont choisi de développer à travers la formation. Les séances alternent cadrages théoriques et travail sur le projet, les formateurs et les pairs concourant à faire évoluer les projets individuels. Ces formations portent, pour l'une, sur la « construction d'un enseignement » (formation réservée aux académiques récemment nommés), et pour l'autre, sur la mise en ligne d'un enseignement (eLearning). Ce type de formation s'avère efficace car il mêle apport d'informations, accompagnement individuel, confrontation avec les pairs et construction d'un réseau relationnel.
2. À côté de ces formations que les conseillers animent eux-mêmes, nous laissons la part belle de notre catalogue à des séances de partages de pratiques. Ainsi, ce sont des enseignants qui prennent la parole autour de thèmes donnés, pour témoigner de pratiques intéressantes ou questionnantes. Le métier du conseiller évolue alors d'une position de formateur à une position de concepteur de formation : il s'agit d'identifier les thèmes adéquats avec un échantillon d'enseignants, de trouver les témoignages percutants, d'en associer deux ou trois au cours d'une même séance pour initier les débats, de préparer l'intervention avec les enseignants témoins… Cette formule est bénéfique autant aux enseignants qui témoignent qu'à ceux qui écoutent et s'intègre dans la conception actuelle du développement professionnel via les communautés de pratiques. Elle prend petit à petit le relais de ce que Draime et al. (2000) appelaient les « séances plénières expositives ». La formule des « ateliers » quant à elle est encore présente, principalement pour les formations techniques liées à l'eLearning.

Objectif 3 : Optimiser la gestion de l'enseignement et de la formation

Nous identifions un troisième axe dans la pédagogie universitaire en tant que recherche de la qualité de l'enseignement supérieur. Cet axe concerne la gestion, de manière coordonnée au niveau de l'institution, de ce qui est lié à l'enseignement et à la formation. Il concerne toujours le public des académiques, mais dans leur métier de gestionnaires et non plus d'enseignants.

On peut remarquer qu'à l'UCL, les instances de pilotage de l'université se sont approprié, ces dernières années, les préoccupations relatives à la pédagogie universitaire (telle que définie ci-dessus), et notamment celles liées à l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel. Ce raffermissement du management de la mission d'enseignement s'explique probablement de façon plurielle. D'une part, il s'agit d'une conséquence logique d'une « culture de la pédagogie », dynamisée et valorisée depuis de nombreuses années dans l'institution. D'autre part, le processus « Bologne » d'harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur a précipité les choses : la réforme récente des programmes de premier et second cycles, le souhait d'offrir des formations attractives sur le marché international, la culture croissante de préoccupation pour la qualité des enseignements… Un faisceau d'influences concourt à organiser davantage le

champ de la formation des étudiants, là où, jusque très récemment, l'autonomie des Facultés, départements et enseignants était la norme.

Ainsi, à l'UCL, une série de décisions institutionnelles gravitent autour de l'objectif de qualité des enseignements.

- Mentionnons tout d'abord la création d'une fonction de prorecteur à la formation et à l'enseignement. Cette nouvelle fonction, qui siège au conseil rectoral, vise à coordonner et à structurer les efforts en matière de pédagogie universitaire.
- Une des premières actions de la prorectrice à l'enseignement et à la formation a été d'initier une politique de formation et d'enseignement, identifiant des lignes d'action pour les prochaines années. Cette politique a été débattue au Conseil de l'enseignement et de la formation puis entérinée par les instances de pilotage de l'institution.
- Un « guide de l'enseignant »[3] a été rédigé, qui explicite la politique et propose des fiches pédagogiques sur chacun des thèmes principaux. Ce guide a été envoyé personnellement aux nouveaux enseignants et assistants des trois dernières années.
- Une évaluation obligatoire des enseignements de premier cycle a été instaurée depuis la mise en œuvre des nouveaux programmes : tous les cours de bachelier doivent faire l'objet d'une enquête de satisfaction auprès des étudiants, chaque année. Selon ce qui est prévu, les résultats de ces évaluations sont envoyés à chaque enseignant (pour les cours qui le concernent), analysés par les responsables de programmes pour régulation et par le Conseil de l'Enseignement et de la Formation.
- Une grille de critères de qualité d'un programme d'études a été élaborée, chaque nouveau programme proposé devant y répondre avant d'être accepté.
- Les candidats au recrutement académique doivent dorénavant expliciter un projet pédagogique, qui intervient dans la procédure de sélection. Les candidats sélectionnés sont engagés pour une période probatoire de trois ans, avec des objectifs personnalisés tant au niveau scientifique qu'au niveau de l'enseignement. L'atteinte de ces objectifs est évaluée au moment de leur confirmation académique.
- Enfin, une mesure dont parlait déjà Wouters, Parmentier et Lebrun en 2000 s'est vue mettre en application : les enseignants sont invités à collectionner, dans un portfolio pédagogique, les traces de leurs investissements en pédagogie (responsabilités et mandats, formations suivies, projets d'innovation menés, interventions lors de partages de pratiques, publications en pédagogie universitaire…). Ce portfolio, intitulé « dossier de valorisation pédagogique » (DVP), est dorénavant pris en compte lors des étapes de carrière académique, au même titre que le CV scientifique. Un enseignant peut voir sa confirmation ou sa promotion retardée s'il ne met pas suffisamment en avant sa volonté d'agir en faveur de la qualité de ses enseignements. Cette mesure a été communiquée avec force par les autorités de l'université, d'autant plus facilement qu'elle s'inscrit aujourd'hui dans un ensemble de mesures liées à la qualité de la formation.

D'autres groupes de travail sont sur pied, notamment pour établir des critères et indicateurs de qualité globaux pour la formation des étudiants, pour formuler une politique de dynamisation de l'eLearning… Par ailleurs, dans la réorganisation structurelle de l'institution, les instances de pilotage stimulent la mise sur pied de cellules pédagogiques sectorielles, en complément de l'action centralisée de l'IPM.

Aujourd'hui, c'est à un réel maillage des actions de pédagogie universitaire que l'on assiste : là où des entités ou des individus agissaient de manière autonome, tentant d'élargir leurs actions et de

3 http://www.uclouvain.be/122841.html

sensibiliser d'autres autour d'eux, les actions s'inscrivent aujourd'hui dans un cadre politique structuré. Ce maillage vise à stimuler le dynamisme et à donner de la légitimité aux actions entreprises.

En dernier exemple de ce maillage, citons l'explicitation du projet pédagogique de l'institution dans le portail de l'université[4], par un groupe de travail rassemblant des délégués de tous les services intervenant dans l'accompagnement des étudiants ou des enseignants. Ce travail n'avait jamais été réalisé de manière coordonnée. Même si le résultat est utile pour rendre le projet pédagogique visible tant pour l'extérieur que pour l'intérieur de l'institution, c'est surtout le processus de travail qui a représenté une valeur ajoutée, rassemblant des informations possédées par les uns et les autres et confrontant des angles de vue privilégiés. Ce groupe de travail a été pérennisé pour assurer le partage et la mise à jour des informations sur le portail ; mais les effets induits sont bien plus importants pour l'UCL que la simple actualité des informations en ligne.

Implications sur le conseil et l'accompagnement pédagogique

Ce troisième axe de notre cartographie n'est pas sans implication sur notre métier de conseiller.

Tout d'abord, nous avons été amenés à intervenir comme experts dans les groupes de travail qui ont élaboré les mesures citées ci-dessus, pour la préparation des dossiers en vue des prises de décision et dans l'élaboration des outils d'opérationnalisation (grilles d'analyse, grilles de critères…). Ainsi, le métier de conseiller en pédagogie universitaire, tel que nous le concevons, inclut une facette d'accompagnement des instances de pilotage, ce qui nous semble original en regard des modélisations généralement rencontrées.

Ensuite, les mesures de pilotage récemment mises en œuvre mettent en lumière des besoins, qui, s'ils ne sont certainement pas nouveaux, apparaissent maintenant au grand jour. Par exemple :

- La politique d'évaluation des enseignements de premier cycle engendre des besoins de suivi : des doyens de Facultés constatent que certains enseignants reçoivent à plusieurs reprises des évaluations négatives de la part des étudiants. Ils nous demandent comment réagir.
- Les commissions de promotion doivent maintenant prendre en compte le DVP pour évaluer les demandes d'évolution de carrière des enseignants. Bien qu'outillées d'une grille d'évaluation, il est arrivé que certaines d'entre elles demandent à l'IPM un avis sur des enseignants.
- L'évaluation des programmes de premier cycle induit des attentes envers les responsables de programmes. Or, cette fonction a jusqu'à présent été peu formalisée et peu dotée d'outils. Faudrait-il une formation obligatoire pour les enseignants qui acceptent cette responsabilité ?

Les enseignants chargés de jobs de gestion se sentent parfois démunis pour exercer cette responsabilité, surtout quand il s'agit d'intervenir envers des pairs. Il y a là un nouvel axe de développement professionnel à investir qui, s'il n'est pas à proprement parler pédagogique, a un impact direct sur la qualité de la formation dispensée par l'université. Ainsi, l'IPM est amené à envisager des actions de formation spécifiques pour certaines fonctions de gestion, comme les responsables de programme ou les présidents de jury de délibération.

Un troisième impact de ce maillage des actions visant la qualité de l'enseignement réside dans le fait que nous devons dorénavant, nous aussi, inscrire nos actions dans le cadre de la politique de

[4] http://www.uclouvain.be/enseignement.html

formation et d'enseignement, alors que jusqu'à présent, la norme était pour nous aussi celle de l'autonomie. Ainsi, nous sommes régulièrement conduits à questionner notre positionnement d'accompagnateurs de développement professionnel vis-à-vis des demandes de certains enseignants-gestionnaires ou des instances de pilotage de l'université :

- L'IPM doit-il répondre favorablement aux doyens demandant d'intervenir suite à des évaluations d'enseignement défavorables ?
- L'IPM doit-il donner un avis aux autorités sur la qualité d'un enseignant ? Doit-il indiquer quel enseignant s'est formé, quand et pourquoi ?
- Doit-il faire pression sur certaines catégories d'enseignants pour se former ?

Les missions de l'IPM doivent-elles évoluer dans ce sens ? Peut-on à la fois être coach et évaluateur ? Ou s'agirait-il de missions d'une autre entité, chargée de l'évaluation et du suivi des enseignants ? S'agirait-il de mettre en place une « gestion des ressources humaines » du personnel académique, avec des entretiens d'évaluation, des objectifs à atteindre, des sanctions à la clé ? Cela irait à l'encontre de la culture actuelle, basée sur la liberté académique. Cette liberté académique est-elle compatible avec une logique de gestion de la qualité, dans laquelle on essaie de mettre en place des objectifs et des indicateurs de résultat ?

Face à ces questions, l'IPM veut se positionner comme une entité professionnelle, nécessitant une autonomie vis-à-vis de la ligne hiérarchique directe pour pouvoir jouer un réel rôle d'accompagnement des enseignants. Ainsi, dans la restructuration de l'organigramme de l'institution, l'IPM est clairement positionné comme « entité associée » à l'administration de l'enseignement et de la formation.

Conclusions

On peut considérer que l'UCL a vu, ces dernières années, se déployer et se structurer la préoccupation pour la pédagogie universitaire. Poumay (2006) décrit celle-ci comme une praxéologie, une « science de l'agir professionnel », dont la méthode essentielle repose sur la réflexivité. Cette réflexivité peut être mise au service des étudiants dans le développement de leur métier d'apprenant. Elle peut être mise au service des professeurs dans le développement de leur métier d'enseignant mais également de leur métier de gestionnaire. Aujourd'hui, à l'heure de la préoccupation croissante pour la qualité de l'enseignement supérieur, il est heureux que cet axe soit investi davantage. Les conseillers en pédagogie, en tant que « compagnons réflexifs » (Donnay et Charlier, 2006) ont une belle vie devant eux !

Bibliographie

Bergadaà, M. *Internet: Fraude et déontologie selon les acteurs universitaires*. En ligne : http://responsable.unige.ch (consulté le 14 avril 2008).

David, H., Cambron, M., Blondin, J.-P., Lepage, F., Trifiro, H. et Bernatchez, P.-A. (2007, mai). *Le plagiat à l'université : déficit de compétence, carence d'intégrité ou malaise identitaire?* Mini-colloque présenté lors du colloque de l'AIPU, Montréal.

Docq, F., Lebrun, M., Smidts, D. (2007). Claroline, une plate-forme d'enseignement/apprentissage sur Internet. Pour propulser la pédagogie active et l'innovation ? Dans Frenay, M., Raucent, B. & Wouters. P. (Eds.), *Actes du quatrième colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur"* (p. 99-109). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses Universitaires de Namur.

Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., Parmentier, Ph. et Wouters, P. (2000, avril). *Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires*. Communication présentée au colloque de l'AIPU, Paris.

Dupont, P. et Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Galand, B. et Frenay, M. (dir.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis.* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Lebrun, M. (2007). Quality towards an expected harmony : Pedagogy and technology speaking together about innovation. *AACE Journal*, *15*(2), 115-130.

Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
Lieberman, D. (2005). Beyond faculty development: How centers for teaching and learning can be laboratories for learning. *New Directions for Higher Education*, *2005*(131), 87-98.

Parmentier, Ph., Noël, B., Wouters, P., Depotte, J.-L. et Neuville, S. (2006, mai). *Le conseiller aux études : une nouvelle fonction pour accompagner les étudiants au coeur de la réforme de Bologne.* Communication présentée au colloque de l'AIPU, Monastir.

Poumay, M. (2006). *Former des accompagnateurs de développement instructionnel d'enseignants du supérieur. L'école des Sherpas.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège, Belgique.

Raymond, D. et Bélanger, C. (2007, mai). *Quelle approche pour un centre pédagogique ? L'apport des théories en communication organisationnelle.* Communication présentée au colloque de l'AIPU, Montréal.

Rege Colet N., Frenay F. et Grandtner, A.-M. (2007, mai). *Le conseil et l'accompagnement pédagogiques dans l'enseignement supérieur.* Mini-colloque organisé au colloque de l'AIPU, Montréal.

Taylor, K. L., & Rege Colet, N. (in press). Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Universities: From Faculty Development to Educational Development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Université catholique de Louvain, Chaire Unesco de pédagogie universitaire : http://www.cpu.psp.ucl.ac.be/despu/pourquoi.html (consulté le 14 avril 2008).

Wouters, P., Parmentier, Ph. et Lebrun, M. (2000, octobre). *Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université.* Communication présentée au colloque international de l'AECSE, Toulouse.

Annexe 1 : Cartographie des actions liées à la pédagogie universitaire à l'UCL

