

Juin 2024

Itinéraire de développement professionnel dans l'enseignement supérieur

Revue de littérature

Didier Paquelin
Clarisse Albert

Avec la collaboration de Evarice Benoît Djieufack



Licence Creative Commons

Itinéraire de développement professionnel dans l'enseignement supérieur : revue de littérature © 2024 par [Didier Paquelin, Clarisse Albert, Evarice Benoit Djieufack, Benoit Huet et Assiba Ohoussa](#) est sous licence [Creative Commons Attribution - Pas](#)

[d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#)

Sommaire

Résumé	5
Introduction.....	6
Les différentes étapes	6
Concepts sélectionnés	7
Synthèse	9
Développement professionnel.....	10
Une nécessaire approche holistique et systémique	10
Entre préoccupation et injonction	11
Cheminer, entre identité et posture.....	12
Entre tensions et contradictions : une dynamique agentive transformatrice ...	12
Une identité en évolution : le soi et l'altérité.....	13
Un mouvement incertain	14
Une transformation expérientielle.....	14
La réflexivité au cœur du processus transformatif.....	15
L'importance de la légitimation.....	16
L'agentivité institutionnelle	16
Des méthodologies adaptées	17
Résumé de l'analyse des articles retenus	19
Articles retenus.....	62
Articles complémentaires	64

Résumé

Les défis et les enjeux que rencontrent les établissements d'enseignement supérieur dans un contexte de massification, d'évolution des publics étudiants et de numérisation conduit de nombreux acteurs à questionner les pratiques pédagogiques et leurs transformations qui ne peuvent être réduites à un simple développement de la maîtrise d'outils technologiques.

L'analyse des processus de changement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage requiert une approche holistique et l'identification d'un ensemble de conditions pour soutenir la mise en mouvement des acteurs qui doivent reconsidérer leurs routines et leurs habitus. La revue de littérature conduite de janvier à juin 2024 a permis d'identifier un ensemble de productions scientifiques dont 37 ont été retenues pour analyser et comprendre à partir des connaissances actuelles les itinéraires de développement professionnel des personnes enseignantes.

L'une des caractéristiques du développement professionnel dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur serait la tension existante entre deux activités polarisées et polarisantes : enseignement et recherche. Tension renforcée par un contexte de politiques publiques qui sont perçues par certains acteurs comme une injonction au changement et par conséquent sources de résistances au nom de la liberté académique.

L'analyse des textes retenus met en évidence la multiplicité des dimensions engagées dans un processus transformatif des pratiques, notamment pour dépasser le stade des innovations portées par les pionniers. Il est ainsi rappelé l'importance d'un triple niveau d'agentivité à la fois individuelle, collective et institutionnelle.

Les recherches portant sur la compréhension de ces processus transformatifs mobilisent une diversité d'approches méthodologiques quantitatives et qualitatives. Rares sont les travaux qui visent à vérifier des hypothèses. Il s'agit davantage de démarche inductive, voire abductive, à visée compréhensive favorisée par des approches longitudinales.

Introduction

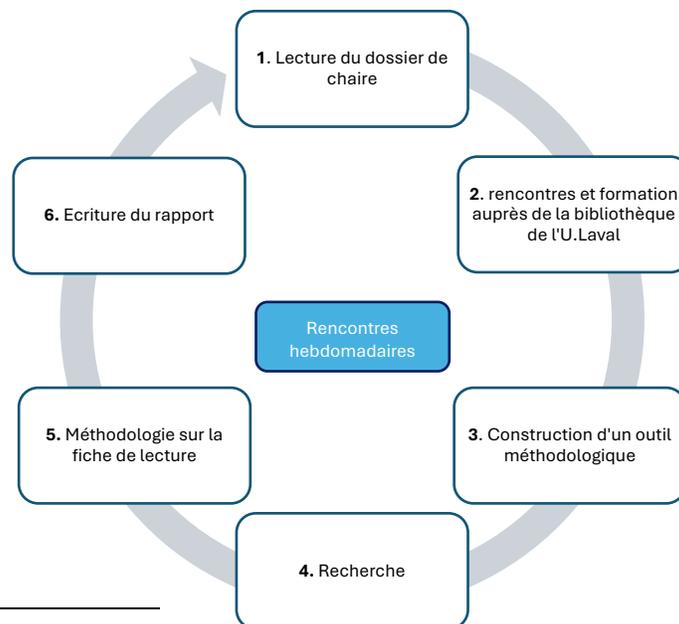
Ce présent document fait état des recherches réalisées dans le cadre de la revue de littérature de la chaire « Itinéraires de développement pédagogiques dans l'enseignement supérieur » mise en place au sein de Nantes Université. Le questionnement posé au démarrage de cette recherche était : **Que dit la recherche sur les processus de transformation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes ?** Pour répondre à cette question, l'identification de travaux scientifiques déjà réalisée, les différentes thématiques et les tendances ont été explorées. Cette revue de littérature est structurée autour de plusieurs axes : la méthodologie utilisée, les concepts et articles sélectionnés, ainsi que les axes les plus représentés.

Les différentes étapes

Afin de réaliser cette revue de littérature, il a été nécessaire de structurer les différentes étapes dans un temps donné restreint (4 mois). Dès le démarrage, il a été essentiel de s'appropriier le dossier de la chaire de développement pédagogique « Itinéraires du développement pédagogique dans l'enseignement supérieur » (Figure 1). La deuxième étape a consisté en des rencontres avec des professionnels de la bibliothèque de l'Université Laval afin de se former à la recherche scientifique pour écrire une revue de littérature (MonDiapason¹) ou encore découvrir Zotéro. Un outil méthodologique pour centraliser l'ensemble des recherches a été construit dans un troisième temps. La quatrième étape était consacrée à la recherche des différents articles grâce à différentes bases de données et thésaurus : *RVM, ERIC (EBSCO), Sofia, Education Source (EBSCO), JSTOR, Open edition, ChatGpt, Gemini, Google Scholar*. La cinquième étape était davantage axée sur la méthodologie et la conception de fiche de lecture. Enfin la dernière étape a reposé sur l'écriture du rapport en intégrant l'ensemble des fiches de lecture et plusieurs analyses.

La définition des concepts et des critères d'inclusion et d'exclusion résulte d'échange entre les différents acteurs engagés dans ce projet (Tableau 1 & 2).

Figure 1 - Étapes de la revue de littérature



¹ <https://mondiapason.ca/>

Concepts sélectionnés

Un plan de concept a été réalisé pour être en mesure de sélectionner des concepts appropriés à la thématique en vue de la sélection d'articles.

Tableau 1 - Plan de concepts

Questions pour une revue de littérature		Bases de données
Qui ?	Où ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. RVM : vocabulaire contrôlé avec 4 thésaurus 2. ERIC (EBSCO) : référence en matière de base de données sur la littérature et les ressources pédagogiques 3. Sofia : outil de recherche BU UL 4. Education Source (EBSCO) : base de données en txt intégral 5. JSTOR : archivage de publications scientifiques universitaires 6. Open edition <p>ChatGpt Google Scholar Gd dictionnaire terminologique par OQLF : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/</p>
Enseignant.e.s (E) / Enseignant.e.s Chercheur.euse.s (EC) de l'ESR / Post-secondaire	International	
Quand ?	Comment ?	
Depuis les 5 OU 10 dernières années	Quels sont les itinéraires ? Les moyens? Quels processus dans les transformations pédagogiques des enseignants ?	
Quoi ?	Pourquoi ?	
Concept 1 : Développements professionnels des E/EC Concept 2 : études longitudinales, Vécu, témoignages des E/EC	Comprendre les parcours professionnels afin de mieux accompagner les E/EC. Remplir de manière efficiente la mission d'enseignement	
Inclusions	Exclusions	
Français / anglais Rapport Ministère / Statistiques Revue / livres / articles	Articles pointilleux sur une discipline/dispositif en particulier (cas d'un dispositif pour des enseignants en danse contemporaine) Aire géographique : pays en voie de développement n'ayant pas les mêmes avancées dans l'enseignement supérieur	

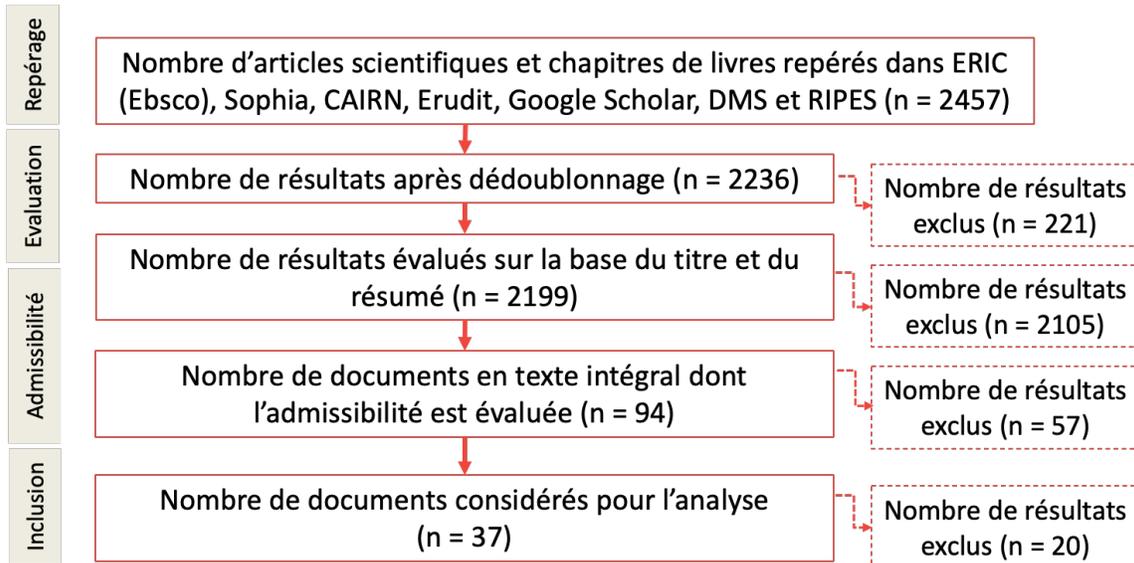
Tableau 2- Critères d'inclusion et d'exclusion

Critères	Inclusions	Exclusions
Nombre de résultats par équation de recherche	Entre 1 et 200	Supérieur à 201 articles par résultats
Type d'ouvrages	Revue littéraire / rapports / rapports du Ministère, statistiques, thèses, livres	--
Années de publication	à partir de 2019	Avant 2019
Aire géographique	Pays de l'OCDE ²	Hors zone OCDE
Publics cibles	Enseignants, enseignants-chercheurs du post-secondaire	Enseignants du primaire
Autres critères	Relecture par les pairs / comité scientifique	Documents non relus par des pairs /comité scientifique Documents trop pointilleux faisant référence à une discipline particulière Étude longitudinale inférieure à 1 an

² Pays de l'OCDE : Afrique du Sud, Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Chili, République populaire de Chine, Colombie, Corée, Costa Rica, Danemark, Espagne, Estonie, Etats-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Inde, Indonésie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Royaume-Uni, Fédération de Russie, Slovénie, Suède, Suisse, Tchéquie, Turquie

La recherche documentaire a été effectuée en retenant plusieurs critères d'inclusion. Toutefois, la synthèse mobilise quelques textes plus anciens en raison de l'actualité de leur intérêt au regard de la thématique.

Au terme de cette démarche 37 articles ont été retenus (Figure 2).



Synthèse

A la lecture des différents articles, la notion de développement professionnel se révèle être un champ de recherche très développé dans le monde et plus particulièrement dans les pays de l'OCDE, actant l'évolution des métiers et des professions. Dans le champ éducatif, depuis une dizaine d'années, de nombreuses réformes dans un contexte en constante évolution (intégration des nouvelles technologies, génération Z, insertion dans le monde professionnel, crise sanitaire ...) remettent en question les pratiques dans l'enseignement supérieur. Les enjeux sont multiples, les universités doivent s'adapter rapidement à l'ère numérique et se doivent d'être équitables et inclusives dans l'accueil d'un public de plus en plus diversifié. De même les programmes de formation doivent répondre aux défis professionnels (approche par compétences et milieu professionnel) et sociétaux (développement durable). Ces multiples enjeux interpellent les personnes enseignantes quant à leurs pratiques pédagogiques ancrées dans une historicité professionnelle et des cadres d'action éprouvés. Un ancrage qui résulte pour partie de la double mission d'enseignement et de recherche d'où des tensions entre les activités de recherche et cette nécessité d'un développement continu de compétences pour répondre aux besoins des étudiants et de l'institution.

Le développement professionnel des enseignants/enseignants-chercheurs est une priorité pour les universités renforcée par des politiques nationales, régionales ou locales qui prescrivent par décret ou autre procédure la formation des personnes enseignantes à la pédagogie universitaire. Ces programmes de formation et de soutien destinés aux nouveaux enseignants/enseignants-chercheurs visent à les aider à développer de nouvelles compétences et à intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques pédagogiques (McPherson, 2023). Ces formations contribuent à reconnaître l'importance de la pédagogie et de l'enseignement dans des carrières historiquement très ancrées dans la recherche (Avendaño et al., 2022). Toutefois, la question de savoir si les formations suffisent à assurer une transformation durable des pratiques pédagogiques demeure. Au-delà de formations ponctuelles, l'objectif est davantage d'identifier et de caractériser les itinéraires de développement professionnel des personnes enseignantes. D'où ce double questionnement retenu : Quelles sont les dimensions qui participent du développement professionnel pédagogique des personnes enseignantes du supérieur et comment soutenir ces dynamiques transformatrices ?

Pour apporter des éléments de réponse, une revue de littérature a été conduite de janvier à mai 2024 sur la thématique du développement professionnel des personnes enseignantes exerçant dans l'enseignement supérieur. La présente synthèse est rédigée suite au recensement de 2457 documents (articles, thèses, ouvrages et rapports) identifiés en mobilisant plusieurs équations de recherche. Sur ces 2457 articles, 37 ont été sélectionnés selon des critères d'inclusion et d'exclusion cités précédemment pour aborder cette notion de cheminement qui permet des acteurs de passer d'un état de pratiques pédagogiques à un autre état.

Cette synthèse qui ne prétend pas à l'exhaustivité, revient d'une manière holistique sur les principales « dimensions » qui participent de l'itinéraire de développement professionnel dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur des personnes enseignantes. Elle met en évidence plusieurs dimensions de ce singulier processus de transformation des pratiques professionnelles qui résulte d'un ensemble d'interactions au sein d'un environnement professionnel et sociétal entre la personne enseignante, des collectifs et l'institution.

Développement professionnel

De nombreux travaux parmi lesquels ceux de Duguet et Berthaud (2021), font le constat que « *malgré la mise en œuvre d'une variété de méthodes, l'exposé magistral reste prédominant en cours magistral* » (p.2), rappelant la complexité de l'évolution des pratiques pédagogiques malgré l'invitation forte et les soutiens financiers accordés à ce qui apparaît dans les discours politiques et institutionnels comme une nécessité.

Le concept de développement professionnel est très complexe et il ne semble pas exister de consensus partagé entre les auteurs sur ses différentes étapes. La définition même de développement professionnel des personnes enseignantes exerçant dans un établissement d'enseignement supérieur n'est pas précise. Toutefois selon la littérature, il y aurait deux visions de ce développement : la vision développementale de la personne enseignante et la vision axée sur la professionnalisation des formations (Uwamariya & Mukamurera, 2006). Deux visions qui sans être contradictoires peuvent générer des tensions.

À ce jour, au fur et à mesure de la mise en place de services universitaires de pédagogie dont les intitulés sont très variés, le développement professionnel est devenu plus individualisé et tend à répondre aux besoins spécifiques de chaque personne enseignante. Il ressort des lectures que si les technologies numériques peuvent initier un mouvement de transformation, il n'en demeure pas moins que la transformation est avant tout pédagogique et requiert des connaissances en sciences de l'apprentissage, du moins la maîtrise d'un socle minimal pour donner sens à la transformation. Ce développement s'inscrit dans des itinéraires, un cheminement de chaque acteur qui entre contraintes et habilitations fait acte de créativité pédagogique dont la durabilité du résultat requiert une approche holistique et systémique. S'il ne semble pas possible d'identifier des itinéraires types, il ressort néanmoins un ensemble de conditions à réunir pour quitter la simple étape de l'expérimentation.

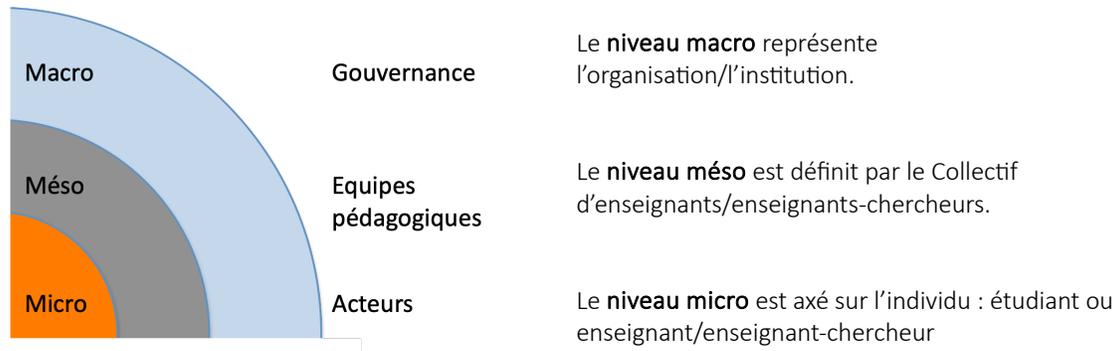
Une nécessaire approche holistique et systémique

Le processus de transformation des pratiques est principalement initié par une motivation interne et/ou par une injonction sociétale plus ou moins exprimées directement auprès des équipes pédagogiques. Certains événements externes tels que la pandémie COVID-19 ont conduit les personnes enseignantes à modifier temporairement leurs pratiques. Il ne peut être question dans ce contexte de transformation durable considérant le retour aux pratiques antérieures dès lors que les mesures sanitaires ont été levées. De récentes études tendraient à montrer que la durabilité des transformations postpandémie serait liée à des dynamiques transformatrices déjà présentes au sein des établissements avant mars 2020.

Plusieurs échelles de transformation sont identifiées : les activités d'une séquence d'enseignement-apprentissage, le cours ou unité d'enseignement, le programme (exemple au niveau d'une licence). Chacune de ces échelles mobilisent différemment les acteurs de la communauté universitaire. Si une transformation concernant une activité d'enseignement-apprentissage peut être réalisée par une seule personne, d'autres transformations supposent l'engagement d'un collectif tel que l'équipe pédagogique. Bien que conduite à un niveau *micro* (celui de la pratique d'un cours), elle suppose un alignement avec le niveau *meso* des collectifs et le niveau *macro* de l'organisation (Figure 1). Cette notion d'alignement institutionnel apparaît comme une condition importante des

transformations ce qui suppose que les personnes enseignantes ont une connaissance suffisante du cadre, des règles et des normes qui organisent leurs actions pédagogiques qui suppose une acculturation institutionnelle.

Figure 1 : Trois niveaux interdépendants



Les transformations durables sont liées à l'environnement institutionnel et la culture organisationnelle, ce qui requiert que le développement professionnel soit intégré aux objectifs des établissements d'enseignement supérieur et plus précisément à ceux concernant l'amélioration continue des formations (Demougeot-Lebel et al., 2012). Les différentes lectures mettent en lumière l'importance de l'institution dans la considération du métier d'enseignant/enseignant-chercheur dans la diversité des facettes qui le compose (enseignement, recherche, administration). L'engagement de ces derniers est réalisable si une reconnaissance et une légitimation institutionnelles est effective, explicite et opérationnalisée (Paquelin, 2020). Il existerait encore trop peu de système valorisant la dimension pédagogique de la carrière ce qui peut sans doute expliquer le nombre réduit de bénéficiaires du congé pour projet pédagogique (CPP).

Entre préoccupation et injonction

L'une des raisons évoquées par les personnes enseignantes et qui motive leur réflexion sur leurs pratiques pédagogiques est liée à l'évolution du public étudiant (Crosse, 2023; Gruslin et al., 2023), à la fois au plan de l'implication des personnes étudiantes dans leurs études, leur intérêt pour les approches actives et expérientielles et la nécessaire autonomisation liée à la fois au niveau d'études et au renouvellement constants de nombreux savoirs (Tableau 1).

Tableau 1 : Niveau micro : personne étudiante, les motifs de la transformation des pratiques

Niveau Micro : Personne étudiante	
Engagement étudiant	Implication active et volontaire des étudiants, motivation intrinsèque, agentivité
Expérience d'apprentissage de l'étudiant	Multi-dimensionnelle : interactions, activités et environnements dans lesquels l'étudiant est impliqué, en allant au-delà des aspects académiques – c'est un tout. L'objectif est d'avoir une expérience d'apprentissage positive qui favorise l'engagement, la motivation et la réussite
Autonomisation des étudiants	Une compétence à soutenir et à développer. Processus par lequel l'étudiant est acteur de son parcours, capable de prendre des décisions et fixer des objectifs

Cheminer, entre identité et posture

La personne enseignante est au cœur du processus de transformation en tant qu'actrice et auteure de nouvelles pratiques au regard de son registre antérieur de maîtrise d'approches pédagogiques et techno-pédagogiques (Tableau 2). Ce processus suppose une implication active et volontaire pour que la transformation soit durable. L'injonction peut conduire au développement de mécanismes de défense que certains auteurs nomment les résistances.

L'acte pédagogique est l'expression d'une identité professionnelle et en tant que tel son évolution est liée à celle de cette identité professionnelle et sociale. Ces transformations supposent très souvent la mobilisation de compétences spécifiques qui doivent être acquises et maîtrisées par la personne enseignante, des compétences souvent de nature techno-pédagogique dont le développement est fonction de la congruence perçue entre les valeurs, les intentions pédagogiques et la situation projetée.

Tableau 2 : Niveau micro : personne enseignante, des dimensions multiples à considérer

Niveau Micro : Personne enseignante	
Engagement de l'enseignant	Implication active et volontaire des enseignants, motivation intrinsèque – indispensable pour contribuer et soutenir la réussite des étudiants
Identité	Se construit au fil du temps – regroupe les expériences personnelles et professionnelles, les valeurs, le domaine d'enseignement, l'engagement dans la vie universitaire ... (ce que l'enseignant.e est)
Posture	Comportements et attitudes déployés dans ses fonctions : type et conception de l'apprentissage, place de l'enseignant et de l'étudiant, style et approche pédagogique, relation avec les étudiants, ... (ce que l'enseignant.e fait)
Transformation des pratiques / innovation	Changements profonds dans les approches, les pratiques pédagogiques et méthodes, l'utilisation de nouvelles technologies, les nouvelles collaborations interdisciplinaires et la liberté pédagogique (ce que l'enseignant.e devient)
Accompagnement / développement des pratiques par la formation	Processus individualisé pour soutenir le développement professionnel, réponses à des besoins, création de besoins, espace de réflexion, analyse de pratiques, accompagnement par des tiers (conseillers pédagogiques, collègues), évolution et amélioration des compétences, formations formelle (diplômes, certifications) ou informelle (résidence pédagogique, ateliers, colloque, séminaires, symposium ...)

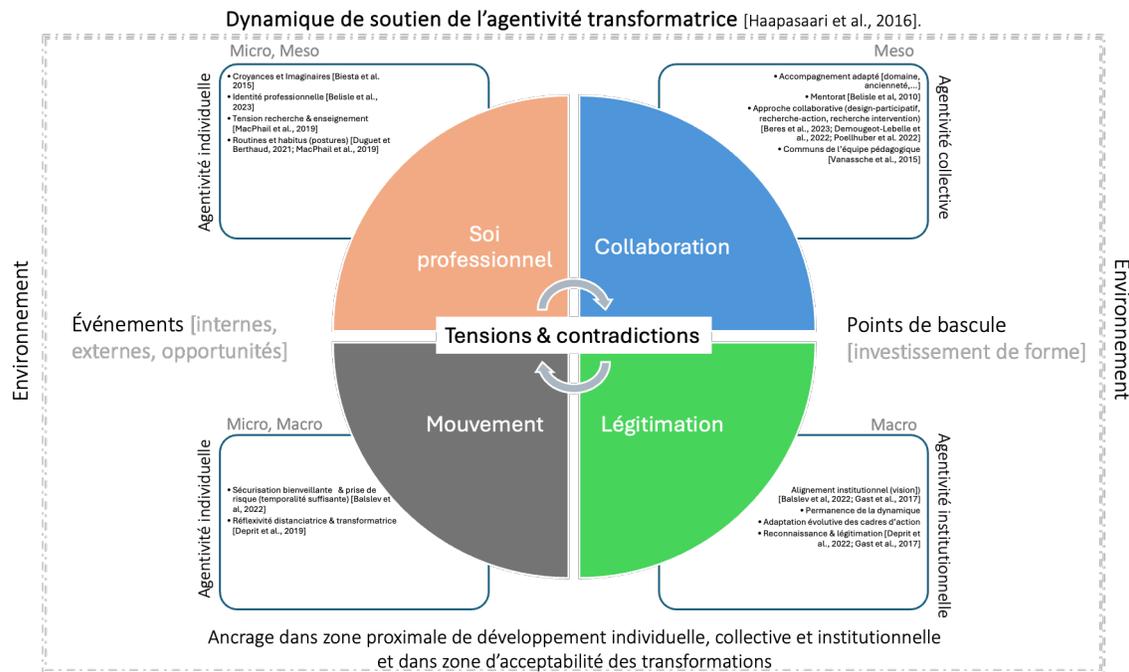
Entre tensions et contradictions : une dynamique agentive transformatrice

Le développement des pratiques professionnelles est un processus complexe qui met en jeu un ensemble de tensions et de contradictions qui participe de l'exercice de l'agentivité des personnes enseignantes définie par Bandura comme la « la capacité humaine d'exercer une influence sur son propre fonctionnement et sur le cours des événements par ses propres actions » (Bandura, 2009, p. 8). Les tensions sont multiples entre l'état actuel des pratiques, l'état désiré et les conditions de cette réalisation (Figure 2). Elles sont à fois intrinsèques (liées au sujet telles que son identité professionnelle, ses compétences) et externes (liées aux ressources présentes dans l'environnement, à la reconnaissance et la légitimation de la transformation des pratiques). Au-delà des tensions, le défi est celui des contradictions au sens de Ilenkov (1982) qui considère les contradictions comme des tensions en évolution détectables et traitables dans des systèmes

d'activités réels (cité par Turcotte, 2024). Ces tensions relèvent à la fois des croyances et des imaginaires (Biesta et al. 2015) qui organisent les pratiques pédagogiques quotidiennes principalement de type magistral (Deprit et al. 2022) dont les routines et les habitus fondent l'identité professionnelle des personnes enseignantes qui pour un grand nombre vivent une tension entre recherche et enseignement.

L'initialisation d'une dynamique de soutien de l'agentivité transformatrice (Haaspasaari et al., 2016) requiert une mise en mouvement individuelle et collective soutenue par des actes multiples de collaboration et une légitimation à la fois du processus et des résultats ce qui suppose de considérer les trois niveaux *micro*, *meso* et *macro*, tels que définis précédemment. Quatre dimensions émergent des textes analysés : le soi professionnel, la collaboration, le mouvement et la légitimation.

Figure 2 : Dynamique de soutien de l'agentivité transformatrice (Paquelin et al., 2024).



Une identité en évolution : le soi et l'altérité

D'un point de vue sociologique, l'enseignement supérieur a nommé de multiples façons « l'enseignant-chercheur » d'aujourd'hui. Ces différentes appellations ont suivi les courants de pensées ainsi que les différentes réformes (Sacriste, 2014). Ces dénominations ont été la source de quelques tensions notamment sur les missions et tâches des enseignants-chercheurs. Actuellement l'enseignant-chercheur est un « triptyque » à lui seul en conciliant des missions d'enseignement, de recherche et de management (Sacriste, 2014), trois missions qui peuvent entrer en tensions et être sources de contradictions. Tensions d'autant plus présentes que la transition entre le statut étudiant doctorant et celui d'enseignant nouvellement recruté s'effectue principalement sur les activités de recherche. Les futures personnes enseignantes sont influencées par les enseignants-chercheurs qui les dirigent dans leurs recherches et qui jouent un rôle important dans la construction de leur propre construction identitaire (Millet et al., 2016). La transition entre l'étudiant futur enseignant-

chercheur et l'enseignant-chercheur diplômé est une période importante où se dessinent les contours de son identité très souvent vécue comme l'héritage d'une tradition. Cette construction identitaire résulte d'expériences personnelles, informelles ou encore préprofessionnelles (Goodwin et al., 2019 ; Voz, 2020).

Par ailleurs, la transition vers ce métier peut être perçue comme une période de stress pour les enseignants/enseignants-chercheurs tout comme la construction identitaire peut également être vue comme une source d'épanouissement. L'écart entre ce qui est imaginé et ce qui est vécu est également source de tensions, le berceau de contradictions. Toutefois, la liberté pédagogique reste un élément important de l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur qui peut mobiliser cet argument pour justifier sa posture vis-à-vis de transformations pédagogiques.

Un mouvement incertain

Nombreux sont les auteurs qui rappellent plus ou moins explicitement dans leurs travaux les enjeux et défis de la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Le mouvement est qualifié d'incertain en cela qu'il ne relève pas d'une programmation qui pilote les évolutions, mais combine bricolage et braconnage. Une mise en mouvement qui suppose à la fois une distanciation réflexive et l'acceptation de la prise de risque et de l'incertitude qui naît de l'incapacité à assurer avec certitude les effets d'une transformation, et d'autre part requiert un temps long et l'atteinte de « point de bascule », qui correspond au « moment » où les pratiques transformées s'installent en routines. La période pandémique a été dans certaines situations l'atteinte de points de bascule et en même temps, elle a conforté de nombreuses personnes enseignantes dans leurs pratiques conventionnelles. Ce constat conforte l'entrée par les itinéraires ou trajectoires de développement, rappelant ainsi le processus incertain de cette transformation. Enfin l'incertitude d'un aboutissement durable résulte du contexte dans lequel se déroule ces trajectoires. Lorsque cette dynamique de transformation est initiée dans le cadre de financement spécifique, le risque d'arrêt de trajectoire est très fréquent dès lors où les ressources dédiées disparaissent sans qu'un « relais » ait été mis en place.

L'incertitude des moyens et des résultats fragilise l'engagement de certains acteurs de l'enseignement supérieur. Elle devient l'une des dimensions du processus transformatif qui serait favorisé par la mise en place d'un dispositif transitionnel qui par ses fonctions contenantes, bienveillantes et sécurisantes participerait de la durabilité de la transformation par une approche holistique et systémique (Paquelin et Choplin, 2001).

Une transformation expérientielle

La transformation des pratiques relève d'une dynamique expérientielle, au-delà de la simple acquisition de savoirs. Ces transformations s'inscrivent dans une approche expérientielle qui dépasse les simples actions de formation des personnes enseignantes à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Balslev et al. (2023) mentionnent que « *La préoccupation n'est pas centrée sur un avenir distant ou sur la construction d'un idéal professionnel, mais sur la transformation de l'activité singulière et quotidienne* » (p.7). Cette mise en mouvement des acteurs suppose des temps d'expérimentation, de mise à l'épreuve de pratiques nouvelles dans une perspective itérative qui reconnaît le temps de la déconstruction créatrice, de la distanciation réflexive propice à la transformation des schèmes d'action. Cette approche expérientielle relève à

la fois d'une agentivité individuelle et d'une agentivité collective soutenue par la mise en place et la participation à des communautés de pratiques qui contribuent au développement de compétences, à l'évolution collective de postures et de registres identitaires (Tableau 3).

Tableau 3 : Niveau meso : les collectifs pour soutenir le développement de compétences et l'évolution des pratiques

Méso : Les collectifs	
Réseaux – communauté de pratiques	Relations avec les collègues enseignants/enseignants-chercheurs issus du même domaine ou non, relation avec les personnels administratifs, diversité d'acteurs travaillant sur une thématique, échanges de connaissances, collaboration, mutualisation et/ou développement des compétences, collectifs différents niveaux (locaux, nationaux, internationaux), force de proposition, message du collectif avec une portée politique pour l'institution
Accompagnement du collectif	Processus pour soutenir un groupe dans le développement professionnel, montée en compétence du groupe, approche collaborative et participative, réflexion collective, analyse des besoins du collectif.
Développement de compétences	Processus de développement des compétences pour un groupe d'enseignant/enseignant-chercheur dans le but de répondre aux mieux aux besoins des étudiants et d'améliorer la qualité de l'enseignement : acquisition de nouvelles compétences pédagogique, de recherche ou encore exploration de nouvelles technologies éducatives.

Au-delà des savoirs et des compétences, les formations proposées doivent soutenir le développement de nouvelles routines, pour ce faire les actions de formation initiales doivent être complétées par des actions de formation continue (Guskey, 2002) pour soutenir le continuum de la dynamique transformative. En effet, si les dispositifs d'accompagnement sont reconnus comme nécessaires au développement professionnel des personnes enseignantes, il apparaît que les objectifs et les modalités proposées doivent être adaptées au degré d'expertise de ces professionnels (Kiffer, 2018). Dès lors il importe de soutenir un processus organique et adaptatif qui s'adapte en fonction de l'évolution des besoins des personnes enseignantes qui évoluent au cours du temps et en fonction de leur construction réflexive (Cleovoulou et al., 2022).

La mise en place de communauté de pratiques participe du développement des modes d'enseignement et de l'identité professionnelle enseignante (McDonnel, 2022). La pratique du mentorat dans différents pays (exemples : Finlande, Canada) est un système favorisant les échanges et la montée en compétences des deux parties. La collaboration au travers de réseaux de pratiques est également reconnue dans le développement professionnel (Ervin-Kassab & Drouin, 2021 ; Karjalainen & Nissilä, 2022 ; Mendez et al., 2022). La dynamique collective participe de la socialisation des personnes enseignantes nouvellement recrutées (Mendez, S-L et al. 2022) surtout si elles s'inscrivent dans des espaces sociaux authentiques (Ervin-Kassab et al., 2021). Les participations et contributions de personnes à différentes étapes de leur cheminement professionnel et les échanges qui en découlent contribuent à la construction identitaire des participants.

La réflexivité au cœur du processus transformatif

De nombreux écrits rappellent l'importance de la réflexivité comme acte de conscientisation distanciée du cours d'action pour soutenir la transformation des postures et des actes (Choplin et

al., 2007; Gruslin et al., 2023). Des dispositifs de type recherche-action, recherche-intervention ou encore recherche collaborative contribuent au développement professionnel tout particulièrement par les dimensions collaboratives et réflexives qui sont mobilisées (Ginsberg, 2023). Cela suppose d'inscrire la démarche dans une temporalité suffisamment longue et dans un climat sécure et bienveillant qui reconnaît le tâtonnement, voire l'erreur comme une composante du processus. Certains auteurs invitent à mettre en place des espaces-temps spécifiques qui réunissent des collectifs composés de chercheurs et de praticiens (Choplin et al., 2007). Cette réflexivité compréhensive porte à la fois sur l'action et les conditions de réalisation de l'action. Le produit de ces réflexions contribue à la triple agentivité : individuelle, collective et institutionnelle. Elle peut, dans une certaine mesure, interpellier certaines normes et règles qui, si elles n'évoluent pas peuvent contraindre l'ambition de la transformation à une substitution de pratiques et non à une transformation de ces dernières. Ainsi l'itinéraire de développement professionnel combinerait des temps spécifiques de mise à l'épreuve de nouvelles pratiques, de distanciation réflexive, d'ajustement et de légitimation.

Cette revue de littérature n'a pas identifié de travaux portant sur les prémices et préalables à l'engagement des personnes enseignantes en dehors de leurs propres motivations ou des invitations à transformer leurs pratiques. De même les recherches demeurent rares sur les dimensions capacitanes des environnements.

L'importance de la légitimation

Comme le rappellent Deprit et collaborateurs (2022), l'engagement dans une dynamique de transformation pédagogique est favorisé par des actes de reconnaissance formelle des initiatives pédagogiques innovantes pour contribuer à un sentiment de légitimité. Si l'engagement de personnes enseignantes dans une dynamique de transformation pédagogique est volontaire, il est soutenu par une diversité d'actes institutionnels de reconnaissance et de légitimation qui dépasse la simple reconnaissance financière, laquelle n'est pas le gage de la durabilité de la transformation lorsque ce financement ne se traduit pas par un dégagement de temps, celui de l'investissement dans la création et l'expérimentation de pratiques nouvelles. Les itinéraires de développement professionnel seraient favorisés par un ensemble d'actes de reconnaissance et de valorisation déliés de toute pression à réussir.

L'agentivité institutionnelle

La motivation interne des personnes enseignantes ne peut suffire à une transformation durable des pratiques tant ces dernières sont ancrées institutionnellement et régies par un ensemble de normes, de règles et de standards. L'institution est garante d'un cadre symbolique et pragmatique qui soutient ces dynamiques transformatrices qui autorise et reconnaît la mise en mouvement des personnes enseignantes et rend possible des itinéraires de développement professionnel singulier en mobilisant des ressources susceptibles de potentialiser des situations nouvelles (Tableau 4). L'enjeu est d'aller au-delà de la mobilisation de ressources et d'infrastructures qui doivent être considérés comme des modalités, là où la vision institutionnelle dessine les finalités des transformations qui pourront être traduites en objectifs à la fois au niveau *micro* (individu) et *meso* (collectifs).

Tableau 4 : Niveau macro : l'institution, l'exercice de l'agentivité institutionnelle

Niveau Macro : L'institution	
Ressources et infrastructures	Moyens humains (enseignants/enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques, personnels de scolarité et autres administrations, diversité des acteurs qui entrent en jeu dans les pratiques pédagogiques) ; ressources financières ; ressources de dispositifs (CPP, bourses pour innovation pédagogique...) ; infrastructures (salles de cours, amphi, salle d'innovations pédagogiques, matériel de cours)
Considération de la carrière	Prise en compte de l'ensemble des expériences de l'enseignant/enseignant-chercheur qui pourrait agir sur l'évolution de sa carrière (avancement, reconnaissance, promotion, mobilité professionnelle).
Culture organisationnelle et Implication et soutien de l'institution	Conditions de travail, dialogue entre institution et enseignants/enseignants-chercheurs, mise en place de dispositifs pour accompagner le développement des enseignants/enseignants-chercheurs, partenariat avec d'autres universités, reconnaissance de l'engagement par du dégageant de temps.
Concrétisation appropriative des objectifs	Réunir les conditions de la concrétisation de la vision et de la stratégie de l'établissement en objectifs opérationnels par les acteurs et les collectifs [bottom up] : co-élaboration contextualisée.
Valorisation et essaimage	Mise en place de dispositifs, initiatives de reconnaissance des initiatives et des réalisations (histoires à succès) via des témoignages structurés et distanciés sous différentes formes

Des méthodologies adaptées

Une diversité de méthodologies qualitatives et quantitative sont mobilisées par les chercheurs, indépendamment ou combinées (approche mixte) dépendant notamment de l'objet étudié et du niveau (*micro, meso, macro*) auquel il se situe. Ces objets de recherche sont multiples : identification et caractérisation d'itinéraires, analyse de l'incidence de certaines variables (internes ou externes au sujet), etc.

Les travaux relèvent l'importance des approches longitudinales et holistiques, voire systémiques, rappelant que les acteurs agissent au sein d'un système organisationnel qui tout à la fois est régi par des règles qui peuvent agir comme contrainte tout en proposant des opportunités de transformation notamment lors de certains événements pandémiques ou liés à des projets nationaux (Tableau 5). Les approches sont principalement interactionnistes et phénoménologiques, et visent à retenir l'action comme objet de réflexion et d'analyse afin de comprendre ce qui relève du soi professionnel (agentivité individuelle), de l'identité professionnelle du groupe social d'appartenance (agentivité collective) et de l'institution au sein duquel s'exerce l'activité et son environnement (agentivité institutionnelle). Trois dimensions à considérer conjointement lors de l'analyse des itinéraires de développement professionnel.

Tableau 5 : Exemple de méthodologies mobilisées selon les objets de recherche

Objet de recherche	Outils méthodologiques	Public	Durée	Production
Description de pratiques d'enseignement et de formation	Analyse documentaire, transcriptions de réunions, enquêtes de sortie Entretiens semi-directifs à visée compréhensive	Personnes enseignantes	3 ans	Article
Maturité pédagogique	Approche biographique Étude longitudinale fondée sur la rédaction de textes autobiographiques	Personnes enseignantes	3 ans	Identification de variables de l'insertion professionnelle
Identité professionnelle	Analyse sociologique de discours	Personnes enseignantes	Moins d'une année	Analyse des tensions identitaires
Communauté de pratique et développement professionnel	Étude phénoménologique	Personnes enseignantes	Moins d'une année	Identification des dimensions qui participent d'une dynamique développementale des communautés de pratiques.
Adaptation de l'offre de développement professionnel au niveau d'expertise des personnes enseignantes	Questionnaire quantitatif	Personnes enseignantes	Moins d'une année	Caractéristiques d'une formation pédagogique.

Résumé de l'analyse des articles retenus

Avendaño, W. R., Rueda, G., & Parada-Trujillo, A. E. (2022). Pedagogical Transformations in Non-Graduate Professionals : The Experience in Pedagogy Courses for Teaching Practice. Journal of Language and Linguistic Studies, 18(3), 488-498.

<p>Thèse :</p> <p>L'article propose une étude autour des transformations pédagogiques de professionnels enseignants non-diplômés à la faculté des sciences commerciales dans un établissement supérieur en Colombie. Les auteurs ont suivi plus de 150 professionnels non diplômés. Ces enquêtés ont suivi plus de 120h de formation et ont répondu à un questionnaire de 33 questions. L'accompagnement et les heures de formations auraient un impact positif sur leur enseignement</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>Cette recherche identifie les transformations pédagogiques perçues par des professionnels non diplômés à partir de l'élaboration de cours de pédagogie pour la pratique de l'enseignement. Elle correspond à une étude quantitative de niveau descriptif encadrée par le paradigme empirique-analytique et la méthode transversale non expérimentale de type déductif. L'étude a porté sur 152 professionnels non diplômés qui enseignent à la faculté des sciences commerciales d'un établissement d'enseignement supérieur en Colombie et qui ont suivi au moins 120 heures de cours de pédagogie, ce qui correspond à une exigence légale pour pouvoir exercer des activités d'enseignement. Un instrument composé de 33 éléments de l'échelle de Likert a été appliqué aux participants de l'échantillon, portant sur les caractéristiques sociodémographiques, les connaissances pédagogiques, la pratique pédagogique et la matière pédagogique intégrale. Les données recueillies ont été traitées à l'aide de techniques statistiques descriptives. Les résultats de l'étude indiquent que les scénarios de formation pédagogique</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none">- Véritable intérêt pour considérer la pédagogie comme concept fondamental avec deux dimensions : discours pédagogique et pratique de l'enseignement.- La formation est un élément fondamental de la pédagogie qui conduit à la reconnaissance particulière des phénomènes.- Interrogation sur le rôle de l'enseignant et de l'étudiant qui amène une exploration dynamique de la réalité du terrain dans le but de générer une reconfiguration pédagogique.- Idéal à parfaire au vu de certaines politiques éducatives colombiennes qui ignorent la pertinence de la pédagogie.- La transformation pédagogique est considérée comme un processus conscient, critique et volontaire : changement dans la conception de l'enseignement, (constructivisme, apprentissage significatif et intelligence multiple)- La réflexion individuelle et collective facilite les transformations notamment grâce aux perceptions.	

<p>Méthodologie :</p> <p>Le questionnaire de 33 items était réparti en 3 parties :</p> <ul style="list-style-type: none">- Connaissances sur la pédagogie : apprentissage, enseigner, didactique, évaluation de l'enseignement...- Pratiques pédagogiques : approches pédagogiques, stratégies diverses (enseignement, TICE, évaluation...)- Le sujet : l'enseignant avec différentes dimensions (politique, social, éthique, ...)- Les transformations ont pu être observées en raison de l'expérience acquise dans le cadre de la formation	<p>pour les professionnels non diplômés, tels que les cours de courte durée d'au moins 120 heures - comme c'est le cas dans le contexte colombien - ont un impact positif sur les professionnels et leurs qualifications en matière d'enseignement. Il est conclu que, selon les perceptions des participants, des transformations sont produites dans la connaissance pédagogique, la pratique et la configuration du sujet pédagogique intégral.</p>
---	--

Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions : Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? Teaching and Teacher Education, 83, 148-155.

<p>Thèse : L'article évoque la notion d'intentions de maintien des enseignants débutants dans l'emploi. La particularité de cette recherche comparative s'appuie sur des enseignants débutants et des enseignants en deuxième carrière, et leurs évolutions cours des premières années grâce à une étude longitudinale à Singapour. L'influence des expériences passées et en cours impacteraient ces intentions.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Cette étude longitudinale en quatre vagues a examiné l'évolution des intentions de maintien en poste des enseignants débutants sur une période de trois ans. Une analyse de variance à mesures répétées à sens unique (ANOVA) a révélé un effet principal significatif du temps sur les intentions de maintien en poste. L'analyse de la variance à deux voies a également révélé un effet significatif de l'expérience professionnelle avant l'enseignement et des années d'expérience professionnelle sur l'intention de maintien en poste. Cependant, il n'y a pas eu d'effet d'interaction significatif entre le temps et l'expérience professionnelle avant l'enseignement, ni entre le temps et les années d'expérience professionnelle antérieure. Ces résultats suggèrent que l'expérience professionnelle antérieure dans d'autres professions et la durée des années de travail n'ont pas fait de différence dans les intentions de maintien en poste des enseignants débutants au fil du temps.</p>
<p>Questionnements :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comment les intentions de rétention des enseignants débutants évoluent sur 3 ans ? 2. Est-ce que les expériences passées / la durée des années de travail dans d'autres domaines ont un impact sur les intentions de rétentions de ces enseignants débutants ? <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants débutants : des enseignants dans leurs premières années d'apprentissage et de développement professionnel (début des études jusqu'à la fin de la deuxième année d'insertion) - Enseignants de deuxième carrière : les enseignants qui ont déjà travaillé dans d'autres domaines avant d'enseigner. - Théorie de la transition (Anderson) Adaptation à la transition prend du temps. 4 systèmes influencent l'attitude d'un individu face à une transition : <ul style="list-style-type: none"> o La situation : élément déclencheur, le moment, le contrôle, le changement de rôle, l'expérience antérieure o Le soi : caractéristiques personnelles, ressources psychologiques, o Le soutien : interpersonnel et institutionnel o Les stratégies. 	

<p>Méthodologie : Étude longitudinale sur 617 participants (426 enseignants débutants et 191 enseignants deuxième carrières) en 4 vagues.</p>	
--	--

Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2016). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? Phronesis, 4(4), 56–63.

<p>Thèse : L'article porte sur l'analyse d'activités d'enseignants-chercheurs et plus particulièrement du point de vue de leurs représentations. Les multiples évolutions et transformations de la société remettent en question l'identité professionnelle de l'enseignant. Il en ressort quatre aspects : la partie immergée du travail universitaire, les tensions et les insatisfactions, les conflits de valeurs entre l'identité enseignante et l'institution, transformations identitaires.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Cet article présente une analyse du discours d'enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle. Notre analyse met au jour une partie immergée de l'activité, bien plus variée et dense que ce que laissent apparaître les prescriptions officielles. Les discours se font également l'écho d'insatisfactions en partie dues au difficile morcellement entre des priorités diverses et à l'augmentation de l'administratif dans des temporalités de plus en plus étroites. Ces tensions émergentes sont présentées comme étant, d'une part, à l'origine d'un conflit de valeurs et d'autre part aux sources de recompositions identitaires, ce qui nous amène à nous interroger sur les besoins de reconnaissance exprimés en filigrane dans les discours.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lien avec une thèse portant sur l'analyse de la construction du parcours professionnels et l'évolution de carrière d'enseignants-chercheurs - Théorie de la construction des cheminements professionnels - La partie immergée du travail universitaire : un certain nombre de tâches qui n'apparaissent pas dans leurs missions (Décret 1984 : 1607h/an). Missions en lien avec la formation, la recherche ou la valorisation de celles-ci. - Les tensions et les insatisfactions : diversité et densité de l'activité avec charge administrative en constante augmentation. Éclatement de l'activité dans un délai de plus en plus en court. - Les conflits de valeurs entre l'identité enseignante et l'institution : La question du sens quand de nouvelles valeurs du travail apparaissent pour donner suite à nouvelles réformes. - Transformations identitaires : les transformations liées à l'activité même de l'enseignant ne seraient-elles pas plus profondes en étant identitaires ? Tout conflit de valeurs n'aboutit pas forcément à une remise en question de l'identité de l'enseignant. - Il n'y a pas d'oppositions entre les moyens octroyés pour la réalisation des activités et les résultats produits. - Question de la reconnaissance de nature social, affectif, cognitif ou matériel... - L'enseignant senior devient-il manager d'équipe et spécialiste en ingénierie pédagogique et marketing ? nouveau métier ? 	

Méthodologie :

30 entretiens semi-directifs à visée compréhensive dans 3 disciplines (Langues et littérature, sciences de la terre, biologie-biochimie) dans 3 universités françaises.

McDonnell, M. (2022). Who am I, really? Reflections on developing professional identity as a Cégep teacher. McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill, 57(2)

Vigilance : l'étude a été faite dans 8 écoles primaires à Taiwan, pays et type d'enseignement ne faisant partis de nos critères d'inclusion. Toutefois la méthodologie d'approche micro-longitudinale sur le bien-être des enseignants semble intéressante et entre en totale adéquation dans le cadre de cette revue de littérature.

Thèse : Le bien-être des enseignants serait influencé par le comportement des étudiants et des élèves en classe. L'article repose sur une étude micro-longitudinale auprès d'enseignants taiwanais. L'étude souhaite comprendre l'expérience d'enseignement et l'engagement au regard des émotions et du bien-être car peu d'études se sont consacrées explicitement à cette thématique. L'engagement des élèves serait un élément prédictif au bien-être des enseignants.

Arguments :

- Le bien-être de l'enseignant a été reconnu comme facteur important pour le bien être des étudiants et leurs résultats d'apprentissages.
- Les recherches sur les émotions et le bien-être des enseignants sont relativement incomplètes.
- Le concept de bien-être s'appuie sur l'épanouissement professionnel et la satisfaction globale des individus.
- Les auteurs parlent d'émotions positives et d'émotions négatives.
- Corrélation entre engagement de l'élève et émotions positives. Une étude similaire en Autriche a été réalisé en mettant en avant la théorie sur l'effet du comportement motivationnel des élèves sur les émotions (Hagenauer – 2015).

Résumé de l'article (Traduction DeepL) :

Dans ce forum MJE, l'auteur invite à la conversation sur ce que signifie être un enseignant dans le système unique des cégeps du Québec. Le Cégep, situé entre le programme secondaire plus structuré et l'expérience universitaire plus autonome, exige de ses enseignants qu'ils s'interrogent sur ce que cela signifie d'être un enseignant de Cégep. Son propre travail se concentre sur l'exploration de son développement en tant qu'enseignante et sur la façon dont l'identité de l'enseignante est façonnée par les relations personnelles et professionnelles. Au-delà du développement professionnel dans les ateliers et la formation continue, les enseignants du Cégep s'engagent dans des discussions, des débats et des collaborations avec leurs pairs ; en fin de compte, cette communauté de pratique

<p>Méthodologie :</p> <p>Approche micro-longitudinale avec des évaluations multiples au cours des leçons. Cette approche micro permet de recueillir de façon plus rapide et saisir les émotions dès la fin de la leçon = permet d'évaluer le micro-processus du bien-être de l'enseignant.</p> <p>Étude avec 20 enseignants issues de 8 écoles primaires – Plusieurs questionnaires à différents niveaux : leçon, journée, caractéristiques et croyances de l'enseignant.</p>	<p>est un élément essentiel dans le développement de notre pratique d'enseignement et de notre identité.</p>
--	--

Sacriste, V. (2014). Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. Sociologies pratiques, HS 1(3), 53-63.

<p>Thèse : L'article propose une recherche sociologique à l'Université Paris Descartes sur le métier d'enseignant-chercheur. Au travers de différents points de vue (législateur, économiste et universitaire), l'auteure identifie les tensions qui traversent la profession, profession aujourd'hui qui reste étrange pour certains.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Le métier d'enseignant-chercheur est en général appréhendé à partir de l'institution [en crise], de son champ [ses hiérarchies] ou encore de son organisation [un système d'anarchie organisée] mais rarement à partir de ses représentations. Cet article propose d'explorer cet aspect. Il vise à questionner divers points de vue au prisme de leur logique sous-jacente et de leur contradiction axiologique. En ce sens il ne cherche pas à évaluer la véracité des représentations à l'aune d'un présupposé réel [lequel et celui de qui ?] mais à comprendre leur cohérence interne pour souligner les décalages existants entre elles [D. Martuccelli, 1995]. Trois points de vue seront essentiellement analysés : celui du législateur au travers du décret du 6 juin 1984 révisé en 2009 ; celui de l'économiste à partir des classifications professionnelles ; celui enfin des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Leur point de vue sera étudié à partir des discours [cristallisés] 2 qu'ils ont tenus en 2009 à l'occasion de ce qui constitue pour eux « le premier conflit professionnel des universitaires » 3. L'analyse reposera également sur une étude exploratoire des cartes de visites électroniques des enseignants-chercheurs de l'Université Paris Descartes 4. L'optique étant ici par ce moyen détourné, [mais insuffisant en tant que tel], d'approcher la façon dont les</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premier conflit professionnel des universitaires en 2009 (révision du décret de 1984) - Identité des enseignants-chercheurs a évolué, passant de : <ul style="list-style-type: none"> o enseignant, enseignant de faculté avant 1968 o à enseignants avec des fonctions d'enseignements et des activités de recherches après 1968. o Avec le décret de 1984, sont considérés comme enseignants chercheurs, les professeurs et maitres de conférences mais avec 2 fonctions : l'enseignement et la recherche. o En 2009, l'enseignant-chercheur (avec tiret) se définit de plus en plus comme un gestionnaire de métier avec les missions suivantes : l'enseignement, la valorisation de la recherche et le management. 	

<p>- Lien avec l'identité professionnelle : la plupart des enseignants-chercheurs n'appréhende pas leur métier sous la forme d'un emploi salarié mais davantage comme une activité vocationnelle. Ils se définissent également au regard de leur institution comme enseignant-chercheur en université et par conséquent s'identifie à un collectif.</p>	<p>acteurs s'auto-présentent et signifient leur identité professionnelle. Cet article n'a pas de prétention à l'exhaustivité des représentations contradictoires du métier. Il livre quelques réflexions issues d'une approche foncièrement et involontairement inductive, émanant d'observations, de conversations, de silences bavards, d'interminables réunions, de pléthore d'interrogations nées dans le cadre d'un parcours [pas très original] d'enseignant-chercheur chargée de mission. C'est en vertu de cette expérience et du sentiment d'incommunication entre divers acteurs que petit à petit a émergé cette question : qu'est-ce au fond que le métier d'enseignant-chercheur ? De qui, de quoi parle-t-on ? En vertu de quelle représentation ?</p>
<p>Méthodologie : Recherche sociologique avec discours d'enseignants-chercheurs en 2009 recueillis et une analyse des cartes de visite électroniques (85) en rapport avec l'identité professionnelle : comment l'enseignant-chercheur se présente.</p>	

Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : Identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. Phronesis, 9(1), 80-96.

<p>Thèse : Cet article présente une étude longitudinale auprès de 22 enseignants novices et leur insertion professionnelle. Il s'agirait d'un processus complexe et multifactoriel influencé par une multitude de variables individuelles, contextuelles et relationnelles. Cette étude offre une lecture approfondie des différents facteurs influençant l'insertion professionnelle d'enseignants novices en se basant sur leur vécu.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Cette étude longitudinale porte sur 22 anciens étudiants en recherche d'emploi ou fraîchement entrés dans le métier d'enseignant. Sur la base de leurs écrits autobiographiques, elle permet d'identifier neuf variables influençant leur parcours d'insertion. Leurs poids diffèrent, de même que la polarité de leurs influences. Par exemple, si les démarches pour trouver un emploi stable sont souvent relevées comme un frein dans le parcours, les facilités relationnelles sont un atout pour entrer dans le métier. En outre, cette recherche suggère, pour comprendre ces parcours</p>
<p>Questionnement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon les jeunes enseignants, quels éléments favorisent ou défavorisent leur insertion professionnelle ? 2. Quelles combinaisons de ces éléments permettent de décrire les parcours d'insertion professionnelle harmonieux, douloureux ou menant à l'abandon du métier d'enseignant ? 3. Comment les enseignants novices définissent-ils la réussite de leur parcours ? 	

<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insertion professionnelle se définit par Martineau (2006) sous 3 angles : socialisation, professionnalisation et transformation identitaire. - Travail de comparaison avec d'autres études sur le sujet de l'insertion professionnelle (Beltman & al. 2011) (Leblel & al. 2012) - Identification de 9 variables pour décrire l'insertion professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> o Facilité ou difficulté dans les aspects pédagogiques/didactiques o Facilité ou difficulté dans les aspects administratifs o Facilité ou difficulté dans les aspects relationnels o Relative (in)cohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle o Répercussions sur le reste de la vie (positives ou négatives) o Implications (ou non) sur la société o Niveau de maîtrise de la matière o Démarches pour obtenir/conservier un emploi stable o La réalisation professionnelle et la remise en question. 	<p>d'insertion, d'aussi inclure des variables situées au-delà du travail en classe.</p>
<p>Méthodologie : Étude longitudinale basée sur le vécu de 22 enseignants nouvellement diplômés. Cette étude a duré 3 ans. Rédaction de textes autobiographiques à plusieurs moments de l'année : jour de la rentrée, congés d'octobre, congés de Noël, congés d'hiver, congés de Pâques, et fin d'année. Repérage des occurrences.</p>	

<p>Thèse :</p> <p>L'article évoque l'impact d'une nouvelle forme de management au sein de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) en Suisse sur les carrières universitaires ou encore sur les formations. Ces auteurs ont utilisé une méthodologie séquentielle de 351 professeurs nommés entre 1969 et 2010 afin d'analyser la progression réelle de leurs carrières.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Au cours des dernières décennies, le passage de la gouvernance managériale a profondément transformé les systèmes universitaires européens et, par extension, les carrières des professeurs d'université. Les chercheurs ont postulé que les carrières des professeurs ont subi une formalisation croissante, que les carrières disciplinaires ont été hybridées et que de nouveaux modes de sélection et de recrutement (par le biais du poste de professeur assistant) ont été introduits. Cet article, basé sur une étude de cas de l'EPFL Lausanne, l'une des principales universités techniques européennes, vise à comprendre ces changements en menant une étude analytique séquentielle des trajectoires réelles des professeurs. En étudiant les carrières de 351 professeurs nommés entre 1969 et 2010 à l'EPFL, nous développons d'abord une typologie des carrières professorales. Nous distinguons les "carrières directes", les "carrières d'ancienneté", les "carrières de reconversion" et les "carrières parallèles". Nous examinons ensuite, à l'aide d'une série de modèles de régression logistique binomiale, comment les types de carrière varient en fonction de la cohorte de nomination, de la discipline et du mode de recrutement. Nos résultats montrent que les "carrières d'ancienneté" plus lentes au sein du monde universitaire sont devenues plus importantes dans les cohortes récentes, que les logiques disciplinaires continuent de façonner les carrières des professeurs et que les nouveaux mécanismes de recrutement, tels que le poste de professeur assistant, ne conduisent pas nécessairement à des carrières accélérées. Cet article contribue à la littérature en montrant qu'au-delà de l'analyse du cadre institutionnel des carrières universitaires, il est également important d'étudier leur progression réelle.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Émergence des "universités entrepreneuriales", définies comme "cherchant activement à innover dans la manière dont [elles] mènent leurs activités, par le biais d'un changement substantiel de leur organisation" => autonomisation croissante. 5 éléments les caractérisent (P.969) - Bourdieu : notion de capital associé au domaine universitaire avec le capital scientifique (réputation scientifique d'un universitaire au travers de publications, récompenses...) et le capital institutionnel (postes de direction influents au sein d'une institution) > pose la question de l'évolution de la gouvernance - Les transformations institutionnelles entraînent des répercussions sur les carrières : formalisation et standardisation croissantes des carrières depuis 20 ans, hybridation des modèles de carrières (distinction entre science pure et science appliquée) et introduction de mécanismes de sélection (poste de professeur assistant qui peuvent être perçu comme un accélérateur ou un ralentisseur dans une carrière - 4 éléments de réorganisation dans le cadre d'une stratégie de développement international : restructuration du système en école et collèges, renforcement des liens entre discipline et monde de l'entreprise, nomination des professeurs assistants par voie de titularisation, partenariats stratégiques avec les entreprises - Présentation de 4 types de carrières en fonction des cohortes de nomination : directes, ancienneté, conversion, parallèle. 	
<p>Méthodologie :</p> <p>Utilisation d'un logiciel : TraMineR</p>	

Celebi, E., & Eraldemir-Tuyan, S. (2022). Transformative Experiences of EFL Lecturers' Professional Identity in Online Education. European Journal of Educational Research, 11(2), 795-804.

<p>Thèse :</p> <p>L'article présente une étude sur le passage à l'enseignement en ligne à la suite de la pandémie de la Covid-19. L'étude se concentre sur les expériences transformatrices des identités de 130 enseignants en anglais langue étrangère (EFL) dans deux établissements supérieurs en Turquie. Cette recherche explore la façon dont les professeurs d'anglais se perçoivent en tant que professionnels et comment l'enseignement en ligne a pu modifier leurs pratiques et développer de nouvelles compétences.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Les professeurs d'anglais ont dû se recycler et construire une nouvelle normalité afin de se préparer à une classe en ligne tout en conservant leur pédagogie et leur identité professionnelle à la suite des changements soudains apportés par la pandémie de coronavirus (COVID-19) dans le domaine de l'éducation. Dans cette étude, l'effet des transformations de l'identité professionnelle des professeurs d'anglais sur les attitudes à l'égard de l'enseignement en ligne a été exploré. L'échantillon de l'étude comprend 130 professeurs d'anglais langue étrangère (EFL) d'une université publique et d'une université de fondation en Turquie. Les données de recherche ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire, de l'échelle d'identité professionnelle des enseignants et d'un entretien semi-structuré avec 12 volontaires. Les données qualitatives recueillies par le biais d'entretiens semi-structurés ont été réparties selon un codage type et analysées par le biais d'une analyse de contenu. Les enseignants d'anglais langue étrangère ne semblaient pas être correctement préparés à leurs difficultés pédagogiques et technologiques en ligne, ce qui a eu un effet profondément corrosif sur l'identité professionnelle</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition de formation rapide sur la gestion et la réglementation des classes virtuelles et questionnement autour de la poursuite de l'enseignement en ligne à la suite à la covid-19. - Grandes transformations en termes de technologies et d'enseignement même si l'enseignement en ligne était déjà présent depuis les années 80. - Création d'un modèle pyramidal avec 7 compétences pour un enseignement en ligne (Hampel et Stickler – 2005) et évolution depuis les changements de technologies. - Les enseignants ont dû modifier leur posture suites aux interactions constructives. Lorsque les enseignants sont contraints d'apporter un changement soudain et nécessaire, ils sont susceptibles de reconsidérer leurs croyances et leur identité en matière d'enseignement. - Intégration des nouvelles technologies en réponse à des exigences sociétales. Théorie de l'interdépendance : coordination d'individus qui parviennent grâce à des comportements collectifs, à maximiser leurs récompenses. Les interactions peuvent influencer les conséquences. - Les échanges de pratiques concourent à la coopération des enseignants. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment d'appartenance à une communauté est un besoin émergent dans les environnements d'apprentissage. Accorder du temps et de l'espace permet de s'engager dans le collectif. - Relation entre l'identité professionnelles et perceptions/attitudes à l'égard du distanciel 	<p>des enseignants à mesure qu'ils s'éloignaient de l'enseignement en face-à-face. Les résultats ont montré que les participants qui ont été formés à l'EduTech au cours de leurs études de premier cycle ou dans le cadre de leur développement professionnel ont affecté leur perception de l'identité professionnelle tout au long de la transition vers l'enseignement des langues en ligne. Les études futures peuvent élargir le champ d'étude en recourant à la recherche-action exploratoire, à la sensibilisation de la communauté enseignante et au développement professionnel continu.</p>
<p>Méthodologie :</p> <p>Qualitative : 12 entretiens semi-structuré examiné par un pair du FLE et un psychologue en psychologie organisationnelle et éducation. Quantitative : 2 questionnaires</p> <p>Cette étude s'appuie également sur les recherches portant sur les tensions post-covid chez les enseignants (Nazari et Seyri, 2021) : accroissement des responsabilités, manque de préparation professionnelle, travail émotionnel, transformation des pratiques dues au TICE.</p>	

Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E., & Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. Distances et savoirs, 5(4), 483-505.

<p>Thèse :</p> <p>L'article propose une réflexion autour des concepts de recherche-action et de praticien réflexif. L'idée de cet article repose sur la nature de la recherche en innovation (transformation des pratiques) qui s'appuierait sur une approche plurielle et contextualisée. La collaboration entre chercheurs et praticiens servirait le développement d'innovations et répondrait aux besoins réels du terrain. L'article va même plus loin en proposant de qualifier ses nouvelles pratiques via des concepts.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Cet article propose de questionner les pratiques de recherche portant sur les processus d'innovation pédagogique à l'aune de certains concepts décrivant ces processus eux-mêmes. Il procède en deux temps principaux. Tout d'abord, nous explicitons les forces, mais aussi les insuffisances des modèles de la recherche-action et du praticien réflexif, du point de vue de la compréhension de la dynamique qui détermine les pratiques de recherche sur et pour l'innovation. Ensuite, nous proposons d'appréhender cette dynamique selon trois axes : organisationnel, épistémique et historique. L'étude de ces axes requiert des concepts collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement – qui semblent également pertinents du point de vue de l'analyse du processus d'innovation lui-même. L'ensemble de cette contribution – d'ordre épistémologique – s'appuie sur un projet d'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé, « Campus numériques et innovation pédagogique ») engageant cinq terrains de recherches sur et pour l'action.</p>
<p>Informations du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groupe ERTé : Équipe de Recherche Technologique en éducation : recherche pour l'action et pour l'innovation pédagogique via les campus connectés : équipe de 3-4 chercheurs et praticiens de terrain + hétérogénéité disciplinaire = liens entre la recherche et la pratique - Innovation pédagogique : nouveaux objets (TI) et processus complexes transformant les conceptions - Campus numériques : déployé dans l'enseignement supérieur et la recherche, mobilise l'usage des TIC et désigne une formation ouverte et à distance <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'innovation pédagogique est un domaine complexe. - Proposition d'une alternative basée sur une approche méthodologique plurielle : entretiens, questionnaires... pour mieux comprendre les terrains où se jouent les innovations pédagogiques. - Collaboration entre chercheurs et praticiens. 	

Cleovoulou, Y., Iznardo, M., & Kamani, F. (2022). An examination of equity pedagogy during program coherence building in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103866.

<p>Thèse : L'article écrit par trois auteurs porte sur la question de la pédagogie équitable dans la construction des programmes. Au travers une étude longitudinale, les processus organiques et l'environnement d'apprentissage favoriseraient les communautés. L'objectif de la pédagogie de l'équité est bien de renforcer l'inclusion des étudiants.</p> <p>Trois mots-clés : pratiques collaboratives, réflexion critique, communauté bienveillante.</p> <p>Deux défis : contrer le manque d'expériences et d'expertise dans la pédagogie de l'équité et combler les lacunes en termes d'inclusion.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Cet article présente les résultats d'une étude longitudinale plus vaste sur la cohérence des programmes et illustre les efforts déployés par un programme de formation des enseignants pour mettre en œuvre une pédagogie de l'équité dans l'ensemble du programme. La pédagogie de l'équité se retrouve dans les processus de planification organique, dans l'ensemble de l'environnement d'apprentissage, ainsi que dans le contenu et la conception des cours. La pédagogie de l'équité s'est développée à partir de pratiques collaboratives, d'une réflexion critique et d'une communauté bienveillante, trois principes clés de la vision et des valeurs du programme. Les contributions à la littérature comprennent : des exemples détaillés et descriptifs de défis et de stratégies pour une pédagogie fondée sur l'équité et une analyse empirique des tentatives d'un programme universitaire pour former des enseignants soucieux de l'équité dans le cadre d'un</p>
<p>Questionnements :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comment un programme de formation des enseignants s'efforce-t-il d'améliorer la pédagogie de l'équité dans l'ensemble du programme ? 2. quelles sont les priorités et les processus pour renforcer la cohérence de la pédagogie de l'équité dans l'ensemble du programme ? 3. Quels sont les défis à relever pour créer cohérence dans l'ensemble du programme et comment sont-elles abordées ? <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'objectif de la cohérence des programmes a pour but d'amener les élèves à faire des liens entre les connaissances et compétences acquises ainsi qu'avec le monde extérieur et le milieu professionnel. - Le processus organique = études des besoins lors de changements au fil du temps. - L'environnement d'apprentissage favorise la communauté = lien avec le sentiment d'appartenance et d'engagement. 	

<p>- La réflexion et le développement professionnel sont des moyens pour créer des apprentissages équitables.</p>	<p>programme de formation d'enseignants centré sur l'enfant.</p>
<p>Méthodologie : Étude longitudinale sur 3 ans (2020-2023) décrivant les pratiques d'enseignement en formation grâce à des documents, des transcriptions de réunions et des enquêtes de sortie. L'étude n'est pas finalisée.</p>	

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J.-L., & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, 28(1), 113-133.

<p>Thèse : L'article propose une comparaison entre 3 établissements universitaires autour de la question des transformations pédagogiques dans le but d'obtenir des réponses quant aux stratégies institutionnelles à mettre en place pour favoriser le développement professionnel des enseignants/enseignants-chercheurs. La transformation des pratiques s'inscrit dans la durée et n'est pas un caractère ponctuel. Les 3 établissements : Université de Bourgogne (France), École Polytechnique Fédérale de Lausanne (Suisse), Université de Namur (Belgique).</p>	<p>Résumé de l'article : La formation des enseignants-chercheurs à la facette pédagogique de leur triple mission est désormais à l'agenda des politiques de nombreux établissements universitaires. Pour être efficace, une politique institutionnelle en la matière doit sans doute être pensée selon des</p>
---	--

Arguments :

- Le public de l'université a considérablement changé, passant d'une population élitiste à une population de masse.
- Le changement des pratiques, l'identité des enseignants/enseignants-chercheurs ou encore les institutions ont été impactés par cette évolution démographique.
- Un des enjeux de l'enseignement supérieur est de favoriser le développement professionnel des enseignants/enseignants-chercheurs grâce à la formation continue.
- Une offre de formation est proposée à partir des situations vécues par les enseignants = plan de formation
- Les formations sont un espace où des échanges formels et informels ont lieu entre enseignants/enseignants-chercheurs.
- En Suisse, les enseignements sont évalués par les étudiants. Une analyse des réponses est proposée par un conseiller pédagogique et il peut amener l'enseignant à transformer ses pratiques pédagogiques au regard du retour des étudiants.
- Ressources pédagogiques mises à jour notamment avec les TICE (site web).
- Implication du collectif via un projet recherche-action et importance des situations d'apprentissage non formelles (apprendre sur le tas).

modalités spécifiques et compatibles avec la complexification du métier d'enseignant-chercheur et avec la multiplication des tâches d'enseignement, de recherche et de service qu'un enseignant est appelé aujourd'hui à assurer dans un contexte de compétition internationale de plus en plus marqué. Dans un tel terrain a priori peu propice, un enjeu central est d'identifier les modalités selon lesquelles il convient de concevoir cette formation pédagogique. L'objectif de cet article est d'identifier quelques principes pouvant servir de guides à l'implémentation d'une telle formation, sur la base d'une analyse croisée de l'expérience des trois auteurs, impliqués depuis de longues années dans cette mission au sein de leur établissement.

Eliscar, G., Savard, C., & Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation. (2020). Les représentations mentales d'enseignants universitaires en contexte de formation pédagogique [Université Laval].

Vigilance : seuls l'introduction, la conclusion et quelques passages de la thèse ont été lu.

<p>La recherche entreprise dans le cadre de la thèse de Gesly ELISCAR se penche sur la question suivante : Comment les enseignants / enseignants-chercheurs d'université construisent et co-construisent les représentations liées à leur enseignement et à l'apprentissage des étudiants ? Cette recherche porte sur les stratégies employées par les enseignants pour accéder aux transformations de leurs pratiques. La méthodologie repose sur des entretiens avec deux enseignants d'université. Ces derniers ont pu exprimer leurs représentations en fonction de leurs expériences et ont mis en avant la réalité complexe entre enseignement et apprentissage.</p>	<p>Résumé de la thèse :</p> <p>La présente étude s'intéresse à la manière dont deux enseignants universitaires construisent et co-construisent leur représentation mentale de l'enseignement-apprentissage ainsi qu'aux stratégies qu'ils déploient pour apprendre en profondeur (Bart, 2004), dans un contexte de formation à la pédagogie universitaire. Pour cela, on leur a fourni un ensemble cohérent de concepts, sous forme de « cartes à jouer », pour faciliter l'élaboration de leurs modèles mentaux. Ils ont pu concevoir des réseaux de concepts (Hyerle, 2009 ; Savard, 2014) qui sont propices à schématiser leur pensée et à la communiquer clairement. L'étude cherche notamment à identifier les concepts qui leur semblent essentiels, les relations qu'ils font entre ces concepts, et la manière avec laquelle ces concepts sont définis, leur capacité à donner des exemples ou contre exemples et à effectuer des transferts dans un autre domaine. Cette recherche interroge aussi la manière dont ces modèles évoluent au cours de la formation pour constituer une stratégie cohérente. Les principaux résultats révèlent que les enseignants s'appuient sur des concepts qu'ils jugent pertinents en créant des liens supportés par leur expérience professionnelle et de vie. Cette assise expérientielle est à la base des stratégies qu'ils utilisent pour s'approprier les concepts en profondeur. De plus, l'étude révèle que les enseignants construisent une série de représentations de l'enseignement-apprentissage qui évoluent en cours de formation en gagnant en cohérence.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les représentations des enseignants/enseignants-chercheurs peuvent être complexes et multidimensionnelles.- Les représentations sont issues de l'expérience passée, des formations suivies ou encore du contexte institutionnel. L'identité se construit au travers de ces différents axes.- Les représentations de l'enseignement influencent la pratique même d'enseigner ainsi que le rapport avec les étudiants.	

Ervin-Kassab, L., & Drouin, S. (2021). Expert learning in (micro)communities of practice : A case study examining teacher professional development. Professional Development in Education, 47(4), 699-709.

<p>Thèse : L'étude porte sur un projet pluriannuel de 2012 sur la thématique du développement professionnel d'enseignants du secondaire en formation initiale aux États-Unis. L'étude longitudinale avait pour objectif de comprendre le développement professionnel d'un co-enseignement (enseignant et mentor) en tant que communautés de pratiques. Les Micro-Communautés de Pratiques (MCoP) favoriseraient la participation des enseignants et par conséquent permettraient un développement professionnel d'experts spécifiques à un domaine.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>Cet article rend compte d'une étude de cas qualitative portant sur un développement professionnel pluriannuel en tant que forme de communauté de pratique (CoP). Les données ont été recueillies sur une période de quatre ans et comprenaient des enquêtes préalables et postérieures, des notes de terrain et des données d'archives. Les résultats suggèrent d'affiner le cadre de la communauté de pratique pour y inclure l'existence de micro-communautés de pratique (MCoP). Les MCoP n'existent qu'en tant que domaines de spécialisation au sein d'une CoP plus vaste et complexe. Nous décrivons l'émergence de deux micro-communautés de ce type et proposons que ce phénomène fasse l'objet de recherches plus approfondies.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pédagogie limitée, le manque d'adaptation ou l'ignorance du changement dans l'enseignement supérieur ne profite à personne (Lortie 1975). - Le développement professionnel fondé sur les pratiques (intervention d'experts, soutien de l'institution) est limité. Il existe de nouvelles structures du développement professionnel via l'apprentissage implicite et informel et via des communautés de pratiques. - Théories des communautés de pratiques : développement, transmission et perfectionnement de pratiques ; apprentissage dans des espaces sociaux authentiques (Lave et Wenger, 1991). - Les communautés de pratiques regroupent des participants avec niveaux d'expertise et d'expérience variables en fonction du domaine ; participent à la construction identitaire; révèlent la nécessité d'avoir des ressources et du soutien lors de la valorisation de l'expertise ; et participent à la résolution de problème entre pairs - Partage d'idées, de stratégies dans le cadre de discussions collaboratives « ce qui fonctionne, pour qui ? pourquoi ? », reconnaissance des idées pédagogiques. - Micro-Communautés de pratiques : se développent pour répondre à des besoins supplémentaires spécifiques d'enseignants ou à un développement structurel pour les mentors / évoluent de manière unique et intégrée dans les communautés de pratiques. 	
<p>Méthodologie : Étude longitudinale : Sur 4 ans, 96 mentors et 88 enseignants en formation ont participé au projet. Parmi eux, 62 mentors et 87 enseignants ont choisi de participer à la partie recherche du projet. Enquêtes ouvertes avant et après projet / enquêtes et entretiens individuels en fin de session afin d'évaluer la perception et l'expérience du co-enseignement.</p>	

Étude longitudinale sur 3 ans (2020-2023) décrivant les pratiques d'enseignement en formation grâce à des documents, des transcriptions de réunions et des enquêtes de sortie. L'étude n'est pas finalisée.

Gibbons, S., & Farley, A. N. (2021). Learning to Think Like a Teacher : Effects of Video Reflection on Preservice Teachers' Practice and Pedagogy. *Action in Teacher Education*, 43(3), 250-267.

Thèse : Les auteurs ont fait une étude sur l'impact de la vidéo dans la pratique pédagogique des enseignants en formation. Cet article met en lumière comment cette nouvelle technologie peut aider les enseignants débutants à développer de nouvelles compétences et surtout adopter une posture réflexive dans les pratiques. Les trois sujets importants pour la réflexion des enseignants de formation initiale étaient : la pédagogie et l'instruction, la gestion de classe et les stratégies d'engagement de l'apprenant.

Arguments :

- La réflexion sur la pratique est une forme de développement professionnel.
- L'utilisation de la vidéo permet d'offrir un retour et une perspective plus fine d'évènements qui auraient pu être négligés et une analyse approfondie de la pédagogie en vue d'une amélioration de la pratique.
- La réflexion individuelle et guidée des enseignants s'approfondit quand elle est associée à de l'auto observation (vidéo). Théorie de la zone de développement proximal (Vygotsky). Fournir dès le début de la carrière des enseignants des outils pour réfléchir à leurs pratiques permet aux enseignants d'avoir des informations sur leurs styles d'enseignements et ainsi réajuster en fonction de l'engagement des étudiants.
- Lien avec l'engagement étudiant pour garantir la maîtrise du contenu / La vidéo permet de donner les éléments du pourquoi certains étudiants ne sont pas engagés dans une leçon.
- Concept de réflexion (Dewey-1933) : processus créateur de sens / systématique / interactions avec les autres / valorisation du développement intellectuel (Rodgers 2002)
- Trois comportements principaux de l'enseignant en formation initiale : changements mineurs (changements des pratiques de la gestion de classe) à des changements majeurs (changements dans le programme d'études pour engager davantage l'étudiant).

Résumé de l'article (Traduction Deepl) :

L'utilisation de la vidéo pour réfléchir sur la pratique est un concept important dans le domaine de la formation des enseignants, car elle permet aux praticiens de revoir leur pratique en temps opportun et de recevoir un retour d'information professionnel de la part de superviseurs qui ne peuvent pas toujours être physiquement présents pendant l'enseignement. Cet article analyse les données qualitatives d'enseignants en formation initiale et de superviseurs universitaires qui ont participé à une étude dans laquelle les enseignants en formation initiale ont utilisé un logiciel vidéo pour enregistrer leur enseignement, réfléchir à l'enregistrement, envoyer l'enregistrement à un superviseur, puis rencontrer ce dernier pour examiner et discuter des éléments pédagogiques essentiels. L'utilisation de la vidéo pour réfléchir à la pratique a eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques des enseignants en formation, les stratégies de gestion de la classe et les méthodes d'engagement de l'apprenant, ce qui suggère que l'utilisation de la vidéo pour

Méthodologie : Études pilotes pour examiner l'utilisation de la vidéo dans 3 programmes publics de préparation à l'enseignement (1 semestre) dans l'ouest des États-Unis. 1 projet pilote comprenant 57 représentants des 3 programmes s'est réuni tous les mois pour discuter des nouvelles idées/changements + 200 enseignants en formation initiale ont utilisé les observations + 23 entretiens au total avec enseignants en formation initiale et superviseurs universitaires au début et à la fin de l'expérience. (Outil : Dedoose)

réfléchir et diriger peut avoir un impact positif sur le développement des enseignants en formation.

Ginsberg, R. (2023). Preservice Teacher Action Research : Making Meaning and Generating Knowledge through Inquiry: Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 16(1), 1-11.

<p>Thèse : L'article s'intéresse à l'évolution d'enseignants en formation initiale dans le département de l'enseignement et de l'apprentissage d'une grande université aux États-Unis durant la covid-19. Cette étude s'appuie sur la recherche-action comme vecteur d'un regard critique sur leur enseignement et sur leur posture d'enseignant. Les enseignants grâce à leur engagement ont pu développer une attitude de recherche critique grâce à la compréhension du processus en jeu.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>Cet article analyse la manière dont la recherche-action menée dans le cadre de la formation initiale des enseignants influence le développement d'une attitude de recherche critique. En suivant huit enseignants en formation initiale pendant qu'ils menaient une recherche-action au cours de leur dernier semestre d'enseignement, cet article démontre comment la recherche-action a créé l'espace nécessaire pour que les enseignants en formation initiale s'engagent dans une recherche pratique et critique, ce qui a permis aux participants de développer une position de recherche critique, à des degrés divers. Il est question des différentes façons dont les participants ont réfléchi au sens qu'ils ont donné et aux connaissances qu'ils ont générées au cours de leur mission de recherche-action. La liberté qu'offre la recherche-action aux enseignants en formation initiale de donner un sens à leur enseignement en classe, de générer des connaissances et de combler le fossé entre la théorie et la pratique, l'enseignement et l'apprentissage, et leurs élèves et eux-mêmes, a permis le développement d'une attitude de recherche critique. Les résultats suggèrent qu'à travers l'enquête, les enseignants en formation ont perturbé la hiérarchie de la production de connaissances dans l'enseignement, en théorisant l'enseignement, en problématisant la pédagogie et en améliorant leurs pratiques d'enseignement.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche-action = permet de développer, mettre en œuvre et donner un sens à l'enseignement, cela permet également de combler un écart entre théorie et pratique. - Valorisation des connaissances générées par les universitaires au détriment des connaissances générées par les enseignants en sciences de l'éducation. - La recherche-action témoigne à la fois d'aspects pratiques et critiques du travail / réflexion sur soi / compréhension des bénéfices des interactions / permet de repenser les hypothèses liées à la pédagogie / - Freire : l'éducation est toujours dans le <i>praxis</i>. Pour être, elle doit devenir (1970, p.5) 	
<p>Méthodologie :</p> <p>Dans une université d'état du nord-est des États-Unis = suivi d'expériences d'enseignants en formation initiale avec recherche-action dans le cadre de leur stage clinique à temps plein (14 semaines). Enquête critique et autoréflexive.</p> <p>Lors d'un cours, 8 enseignants se sont engagés dans un exercice de recherche-action : 2 entretiens, artefact du cours, travaux de recherche-action et journal du chercheur.</p>	

Gruslin, É., Roy, N., & Poellhuber, B. (2023). Satisfaction des besoins fondamentaux lors d'un processus de développement professionnel lié au changement de pratique : Le cas de deux personnes enseignant au collégial. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 20(2), 5-25a.

<p>Thèse : Cet article présente une recherche longitudinale sur le processus de développement pédagogique auprès de deux enseignants qui ont proposé une classe inversée dans leur cours de biologie au collégial au Québec. Cette recherche fait écho à des freins ressentis par les enseignants/enseignants-chercheurs : pas d'offres de formations de perfectionnement en lien avec leurs attentes et lourdeur des tâches. Le changement de pratique peut être minime et ajusté par l'enseignant lui-même ou encore dicté par l'institution. Le soutien de l'organisation est essentiel pour l'engagement des enseignants/enseignants-chercheurs.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Le changement de pratique, volontaire ou imposé, peut amener son lot de défis pour les personnes enseignantes engagées dans un processus de développement professionnel. Ce processus a été étudié chez deux personnes enseignant au collégial ayant introduit la classe inversée, puis ayant dû basculer vers l'enseignement à distance imposé par le contexte sanitaire lié à la COVID-19, tout en explorant la satisfaction de leurs besoins fondamentaux. Cette recherche qualitative longitudinale a permis de rendre compte de nombreux ajustements appuyés sur des observations de la pratique et de ses conséquences, avec un apport variable du domaine externe. Le passage vers l'enseignement à distance semble avoir été partiellement facilité par la préalable introduction à la classe inversée, et des différences sur le plan de la satisfaction des besoins fondamentaux ont été constatées</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processus de développement : théorie de Clarke et Hollingsworth (2002) : lien avec le contexte d'expérimentation professionnelle, contextes réflexifs et interconnectés. • Théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017) : besoin de compétences, besoin d'autonomie, besoin d'appartenance sociale. Ces 3 besoins sont associés à la motivation et à la satisfaction au travail. • Les besoins fondamentaux varient et évoluent dans le temps et influence le bien-être de l'enseignant/enseignant-chercheur : besoin d'autonomie / besoin de compétences / besoin d'appartenance sociale. • Nombreux ajustements faits par les deux enseignants = praticiens réflexifs car sensibles aux conséquences de leurs actions. • Rôle joué par les pairs ont été bénéfique dans leurs pratiques mais trop peu présentes. • Importance d'offrir un soutien aux enseignants qui pourraient se sentir déstabilisés face aux changements. Le besoin de compétences et d'appartenance pourraient être mieux soutenus par les institutions. 	
<p>Méthodologie : Une étude de cas auprès de 2 enseignants de 9 et 17 ans d'ancienneté. Puis une analyse longitudinale pour étudier le processus du développement professionnel entre aout 2019 et janvier</p>	

2021 (crise covid19). 8 entretiens semi-dirigées d'une durée de 15 à 65 min sur les thématiques : personnel, conséquences perçues, pratique, externe et besoins fondamentaux.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching, 8(3), 381-391.

<p>Thèse : L'auteur pense qu'un développement professionnel efficace des enseignants doit être axé sur des objectifs pertinents en réponse à des besoins spécifiques</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Cet article décrit un modèle de changement des enseignants présenté à l'origine il y a près de vingt ans (Guskey, 1986) et qui est à l'origine de ma longue et chaleureuse amitié avec Michael Huberman. Ce modèle décrit la séquence temporelle des événements qui vont des expériences de développement professionnel à un changement durable dans les attitudes et les perceptions des enseignants. Les résultats des recherches étayant le modèle sont résumés et les conditions dans lesquelles le changement peut être facilité sont décrites. Le développement et la présentation de ce modèle ont initié une série de collaborations professionnelles entre Michael et moi-même, et ont conduit au développement de notre livre co-édité, <i>Professional Development in Education : new paradigms and practices</i> (Guskey & Huberman, 1995), qui a été nommé "livre de l'année" par le National Staff Development Council (Conseil national pour le développement du personnel) en 1996.</p>
<p>Arguments :</p> <p>L'auteur donne différentes approches afin que le développement professionnel soit efficace :</p> <ul style="list-style-type: none">- Approche centrée sur l'enseignant (besoins individuels).- Approche collaborative entre enseignants et conseiller pédagogiques pour construire des programmes de formation.- Approche évaluative afin que l'enseignant puisse avoir un retour d'informations sur les progrès des élèves.- Le changement doit aussi être accompagné, et il faut que les formations deviennent des éléments naturels du répertoire des compétences des enseignants (formation continue et intégrée à l'institution).	

Karjalainen, A., & Nissilä, S.-P. (2022). Higher Education Teachers' Conceptions of Professional Development and Change : A Longitudinal Case Study of University Pedagogy Prospects. International Journal of Educational Methodology, 8(3), 609-623.

<p>Thèse : Cet article cherche à comprendre le développement professionnel et le changement des pratiques pédagogiques des enseignants/enseignants-chercheurs en formation dans une université finlandaise. Il s'agit d'une recherche basée sur le retour d'expériences d'enseignants en formation participant à un programme de mentorat. Les données expérimentales en lien avec le développement professionnel se sont appuyées sur : la culture organisationnelle, la notion de compétence et l'identité de l'enseignant. Sans engagement personnel, le développement est impossible et une responsabilité mutuelle est nécessaire pour renforcer le niveau d'engagement.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>L'objectif de cette recherche est de découvrir comment les enseignants de l'enseignement supérieur (ES) réfléchissent aux possibilités de développement personnel et évaluent la promotion institutionnelle de l'enseignement académique dans une communauté de l'ES. L'objectif était donc de comprendre comment les enseignants employés par l'université ont vécu et réfléchi aux avantages de leur formation pédagogique et de leur bourse pédagogique pendant et après les études. Pour obtenir des informations sur les situations actuelles et les perspectives des personnes étudiées, des questionnaires ont été utilisés et des essais non structurés ont été rédigés pendant leur temps d'étude et par la suite. Les méthodes de recherche étaient l'analyse qualitative du contenu et les méthodes d'analyse approfondie. Les enseignants possèdent des capacités de réflexion cognitive du plus haut niveau. La pensée pédagogique et la pensée transformatrice ne sont pas au même niveau. Les personnes</p>
<p>Questionnements :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. quelles sont les conceptions qu'ont les enseignants universitaires de leur identité professionnelle et de leur développement pédagogique pendant et après leurs études ? 2. Quelles sont leurs conceptions, pendant leurs études, de leurs possibilités personnelles d'influencer le changement pédagogique dans le système universitaire ? 3. Comment perçoivent-ils les changements pédagogiques et autres à l'université, et des années après leur période d'études ? <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pensée pédagogique et la pensée transformatrice n'est pas au même niveau. - Processus de développement (niveau descriptif, niveau pragmatique, niveau théorique et pratique, niveau métathéorique) croisé avec niveaux de réflexions (la connaissance, l'action et le changement, la conscience et le développement) - La théorie de la cognition sociale : le changement durable se produira grâce à l'apprentissage d'individu et grâce aux interactions sociales. - Connaissance est un état alors que la réflexion est un processus d'acquisition - Réfléchir au pas en avant dans la formation des enseignants/enseignants-chercheurs de demain. 	

<ul style="list-style-type: none"> - La pensée de groupe est essentielle dans le changement – exploration collective d’un champ d’investigation – les auteurs parlent d’individualisme collectif. - Les changements peuvent être superficiels car certains enseignants/enseignants-chercheurs attendent un plus profond changement au niveau de l’organisation même. - Différentes thématiques abordées : identités professionnelles, réussites et échecs, emplois et évaluation, compétences, espoirs et changements nécessaires 	<p>interrogées expriment leur point de vue avec tact lorsqu'elles décrivent la manière dont l'enseignement devrait être réalisé à l'avenir. Ils critiquent néanmoins la résistance aux changements dans l'enseignement académique, surtout avant qu'ils ne fassent eux-mêmes partie de l'administration.</p>
<p>Méthodologie : Étude de suivi longitudinale auprès d’un groupe de 40 universitaires en formation professionnelle en sciences appliquées sur 3 années : 2007-2010-2019.</p> <p>29 personnels de la recherche. Analyse des données basée sur l’herméneutique.</p>	

Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : Quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34(3), Article 3.
<https://doi.org/10.4000/ripes.1654>

<p>Thèse : L'auteur suppose que des modèles efficaces favorisent la montée en compétences des enseignants-chercheurs novices dans l'enseignement supérieur français</p>	<p>Résumé de l'article :</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement supérieur nécessite des compétences spécifiques pour les EC novices. Ces compétences sont différentes de celles de leur discipline. - Les enseignants/enseignants-chercheurs novices devraient bénéficier d'un accompagnement de la part de leur université pour développer ces compétences. - Il existe différentes façons de se former pour répondre à une hétérogénéité des pratiques - Importance d'évaluer l'efficacité des modèles de formation pour s'assurer qu'ils répondent aux besoins changeants. Les EC novices d'aujourd'hui, ne sont pas les EC novices des 90'. (génération Y) 	<p>Le métier d'enseignant universitaire s'apprend le plus souvent « sur le tas » (Knight, Tait et Yorke, 2006). Que recouvre précisément cet apprentissage « sur le tas » ? Cet article vise à répondre à cette question en identifiant les pratiques d'apprentissage que les universitaires novices mettent en œuvre pour construire leurs compétences en enseignement. Dans ce but, en 2016, un questionnaire administré à 376 maîtres de conférences en France a permis de relever que les pratiques d'apprentissage de ces derniers sont éclectiques et tendanciellement non structurées. Ces pratiques pourraient traduire une aspiration à l'autonomie, c'est-à-dire la capacité à prendre en charge la responsabilité de la construction de leurs compétences d'enseignement leur apprentissage à l'enseignement. À l'heure où la formation pédagogique des enseignants-chercheurs de l'université en France relève d'une obligation statutaire (Le Journal officiel de la République française, 2017), les résultats de cette recherche engagent à une réflexion sur une formation pédagogique des universitaires qui prendrait en compte la diversité des pratiques et l'aspiration des novices à l'autonomie.</p>

McPherson, H. (2023). Reproduction to Transformation : Disrupting Teacher Habitus through Pedagogic Work. British Journal of Sociology of Education, 44(2), 355-373.

<p>Thèse : En s'appuyant sur la théorie de l'Habitus de Bourdieu, l'auteur aborde le développement professionnel des enseignants/enseignants-chercheurs notamment en faisant le parallèle avec de nombreuses réformes mises en place pour favoriser la réussite. L'étude se base sur le désengagement et la sous-performance des élèves en sciences afin d'améliorer la réussite des étudiants. La réflexion pédagogique peut jouer un rôle important dans l'habitus des enseignants en les amenant à adopter des pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants. L'habitus est utile pour comprendre les trajectoires de carrières. Cet article explore également les potentiels obstacles institutionnels.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>La question du développement professionnel des enseignants en activité est un enjeu important pour les acteurs de l'éducation, alors que les mouvements de réforme se mobilisent pour remplacer l'enseignement dirigé par l'enseignant par des pédagogies centrées sur l'élève. Les enseignants doivent avoir accès à un développement professionnel de haute qualité pour atténuer les problèmes de mise en œuvre associés aux pratiques de réforme. En m'appuyant sur l'ethnographie critique, j'ai suivi le parcours professionnel d'une année de six enseignants de sciences en exercice au Québec. Des réunions de développement professionnel enregistrées sur vidéo et des entretiens semi-structurés ont permis de saisir la manière dont les enseignants ont travaillé pour mettre en œuvre des pratiques d'enseignement sophistiquées basées sur l'investigation. J'ai utilisé une vision bourdieusienne pour examiner l'évolution de l'habitus des enseignants au fur et à mesure qu'ils se développent professionnellement dans le cadre d'un développement professionnel collaboratif. Les résultats suggèrent que le domaine de la réforme éducative est transformateur lorsque les enseignants s'engagent dans un modèle d'apprentissage professionnel qui met l'accent sur la réflexion critique et le discours collaboratif. En utilisant le concept d'habitus et de champ de Bourdieu, les résultats illustrent les avantages du travail pédagogique sur les répertoires de</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'habitus des enseignants est façonné par les expériences et leurs formations et leurs pratiques ont tendance à être traditionnels. - La transformation des pratiques et le travail collaboratif peuvent contribuer à un changement dans les pratiques ou déstabiliser l'habitus. - Prise de conscience que les enseignants se trouvent à la frontière entre les pratiques dites traditionnelles et des nouvelles pratiques centrées sur l'apprenant. - Développement de communautés d'apprentissage professionnels (PLC : professional learning community) - Recherche sur l'apprentissage basée sur l'investigation (IBL) : pour les enseignants cela implique le travail collaboratif, des compétences spécifiques et l'analyse et la synthèse de résultats. - Les dispositions des enseignants peuvent évoluer en fonction des réformes grâce au dialogue et à une collaboration entre pairs. - L'habitus est généralement immuable mais il y a toujours recherche de solutions pour éviter les crises et les défis critiques donc possible changement. Lutte individuelle qui peut modifier le champ plus large de l'éducation. <p>-</p>	

Méthodologie : Suivi de 6 professeurs en sciences au Québec durant 1 an sous le format de réunions de développement professionnels enregistrées sur vidéos et entretiens semi-directifs, journaux de réflexion et notes de terrain des chercheurs.

pratique des enseignants afin de comprendre le potentiel génératif du développement professionnel pour transformer les pratiques d'enseignement des enseignants.

Mendez, S. L., Cooksey, S., Starkey, K., & Conley, V. M. (2022). The socialisation of engineering postdoctoral scholars. Journal of Further and Higher Education, 46(3), 382-396.

<p>Thèse : Dans cet article, les auteurs explorent le parcours de 16 chercheurs post-doctorat en ingénierie. 4 axes sont expliqués pour décrire la socialisation de ces 16 chercheurs : l'identité, l'appartenance à une discipline, la performance et le développement de la carrière. L'étude s'appuie sur le concept de supervisé-superviseur.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Un modèle de recherche phénoménologique descriptif utilisant un cadre théorique de socialisation est employé pour décrire l'expérience vécue de la socialisation et son influence sur les parcours professionnels de 16 chercheurs postdoctoraux en ingénierie. Les stratégies d'analyse phénoménologique descriptive des données ont permis de dégager quatre éléments constitutifs d'une socialisation postdoctorale efficace : (1) l'identité académique est nourrie, (2) l'appartenance disciplinaire est renforcée, (3) la performance académique est renforcée, et (4) le développement de carrière est essentiel à la poursuite du professorat. La structure essentielle a été conceptualisée comme suit : Une socialisation efficace des chercheurs postdoctoraux en ingénierie comprend le renforcement de leur identité académique, de leur appartenance disciplinaire et de leurs performances académiques, ainsi que l'attention portée aux besoins de développement de carrière de ceux qui aspirent à devenir professeur. Ces résultats mettent en lumière l'importance de la relation superviseur-supervisé dans le processus de socialisation et le rôle des superviseurs dans l'élaboration des trajectoires de carrière des chercheurs postdoctoraux.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement des compétences pour accéder au professorat est essentiel mais doit être accompagné d'un processus de socialisation qui est peu étudié. - Théorie du processus de socialisation postdoctorale est reconnu pour former les identités de recherche et façonner les aspirations professionnelles - L'importance du superviseur a une double portée : <ul style="list-style-type: none"> o Pour le postdoctorant = guider le processus d'objectifs, favoriser le potentiel de croissance et la trajectoire d'un chercheur o Pour lui-même : renforcer sa production scientifique. - Les chercheurs postdoctoraux sont amenés à connaître des périodes de stress en raison de production scientifique augmentée et un faible accompagnement de l'institution. 	
<p>Méthodologie : Étude phénoménologique : analyse en 5 étapes : sens de l'ensemble, unités de sens, transformation, structure et structure essentielle.</p>	

Paquelin, D., & Choplin, H. (2001). « Nouveaux » médias et innovation pédagogique : L'hypothèse d'un dispositif transitionnel. Educational Media International, 38, 165-174.

<p>Thèse : L'article explore le rôle des nouveaux médias dans l'innovation pédagogique, et notamment l'installation d'un « dispositif transitionnel » (DT). Les TIC pourraient servir de pont entre les méthodes d'enseignement traditionnelles et les nouvelles approches pédagogiques dans la logique des transformations des pratiques pédagogiques. L'objectif serait d'offrir des outils et des méthodes qui favorisent l'engagement des élèves et améliore la professionnalisation des enseignants/enseignants-chercheurs</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques éducatives s'accompagne d'un questionnement foisonnant sur les effets attendus et potentiels de ces outils sur l'apprentissage et les relations pédagogiques entre apprenants et enseignants. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'appel d'offres lancé en mai 1998 par le Comité National de Coordination de la Recherche en éducation (CNCRE, France), appel comprenant ces deux questions: 'Comment les technologies de l'information et de la communication sont-elles utilisées dans le système éducatif? Modifient-elles la nature, les contenus et les modalités des apprentissages, ainsi que les acquis, le rapport au savoir et les attitudes des élèves, des étudiants et des enseignants?' L'appel préconisait de répondre À ces questions en faisant une revue synthétique de la littérature internationale disponible sur ce champ. Cet article s'attache À présenter la manière dont notre équipe, retenue par cet appel d'offres, a traité de cette problématique générale.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les nouveaux médias permettent aux élèves d'accéder rapidement à une vaste gamme de ressources éducatives – facilité d'informations.- Les TIC peuvent dans certains cas capter l'attention des élèves et les encourager à participer activement à leur propre apprentissage - notion d'engagement et d'autonomie- Création d'environnements d'apprentissage personnalisés, adaptés aux besoins et au rythme d'apprentissage de chaque élève. Facilite également la collaboration en ligne.- Innovation des méthodes d'enseignement : Les nouveaux médias inspirent les enseignants à adopter de nouvelles approches pédagogiques.- Notion d'engagement et de professionnalisation pour les enseignants /enseignants-chercheurs.- Dispositif transitionnel basé sur: la construction d'un but / l'opérationnalité avec transformation du système / la régulation du processus d'innovation.	

Smolentseva, A. (2023). The contributions of higher education to society : A conceptual approach. Studies in Higher Education, 48(1), 232-247.

<p>Thèse : Au travers cet article, l’auteure souhaite montrer que l’enseignement supérieur joue un rôle important dans le développement de la société et dans l’innovation sociétale. L’enseignement supérieur favoriserait : le développement individuel que ce soit chez l’enseignant/enseignant-chercheur ou l’étudiant, la cohésion sociale et la croissance économique. La question de l’accessibilité de l’enseignement pour tous est aussi posée.</p>	<p>Résumé de l’article (Traduction Deepl) :</p> <p>S'appuyant sur diverses approches disciplinaires et scientifiques des rôles multiples de l'enseignement supérieur dans la société, ce document propose une nouvelle conceptualisation des contributions non économiques de l'enseignement supérieur. Le modèle conceptuel identifie deux dimensions fondamentales dans les contributions de l'enseignement supérieur à la société. La première dimension, axiologique, concerne les objets de l'enseignement supérieur : ce que fait l'enseignement supérieur, ce qui est au centre de ses activités. Elle comprend trois éléments clés : les connaissances/compétences (connaissances de base et appliquées, compétences génériques et particulières), les normes et les valeurs (sociales, culturelles, professionnelles, civiques) et la valeur sociale (statuts sociaux). La deuxième dimension, praxéologique, concerne la dynamique interne de l'enseignement supérieur : ce que fait l'enseignement supérieur par rapport à l'objet, aux processus, aux pratiques, aux activités. Elle en comporte trois : la transmission, la transformation et la création. Le modèle qui en résulte combine les deux dimensions (axiologique et praxéologique), identifiant neuf domaines clés des contributions de l'enseignement supérieur à la société. Cette conceptualisation rassemble les trois principales</p>
<p>Questionnement :</p> <p>1. comment pouvons-nous appréhender les multiples contributions de l'enseignement supérieur à la société ?</p> <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modèle conceptuel de l’enseignement supérieur : dimension axiologique avec les objets de l’enseignement supérieur (connaissances/compétences, normes et valeurs, et la valeur sociale) + dimension praxéologique avec la dynamique interne de l’enseignement supérieur (transmission, transformation et création). Ces 6 items peuvent se croiser et créer ainsi 9 domaines clés de contributions de l’enseignement supérieur à la société : <ul style="list-style-type: none"> ○ Connaissances /compétences + Transmission : qualification ○ Connaissances /compétences + Transformation : transformation fondée sur la connaissance ○ Connaissances /compétences + Création : création fondée sur la connaissance ○ Normes et valeurs + Transmission : socialisation ○ Normes et valeurs + Transformation : normes et valeurs basées sur la transformation ○ Normes et valeurs + Création : innovation normative ○ Valeur sociale + Transmission : Accréditation ○ Valeur sociale + Transformation : valeur sociale basée sur la transformation ○ Valeur sociale + Création : construction d’un nouveau statut. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs perspectives : économique, sociologique, sciences politiques, philosophique et pédagogique, la recherche. - Contributions de l'enseignement supérieur à la société dans la structure sociale et professionnelle ; dans les processus internes et externes ; l'enseignement supérieur ne doit pas être au centre de la vie sociale car il existe d'autres institutions ; doit s'appuyer sur l'existant. - Contributions de l'enseignement supérieur peut aider à produire ou atteindre des objectifs sociétaux, de groupes et/ou individuels. 	<p>composantes du rôle de l'enseignement supérieur et tient compte de sa dynamique interne. Elle met en lumière la valeur intrinsèque de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, ainsi que le potentiel de transformation inhérent à l'enseignement supérieur pour les individus et les sociétés. Elle englobe les contributions réelles et potentielles de l'enseignement supérieur à la société. Elle s'applique aux niveaux individuel et collectif. Cela fonctionne à l'échelle du groupe, de l'institution, du local, du national et du mondial.</p>
<p>Méthodologie : 3 niveaux de la théorie sociale / pas d'études longitudinales.</p>	

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2006). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133-155.

<p>Thèse : L'article se penche sur la définition du développement professionnel et les auteures souhaitent clarifier le concept. Elles évoquent également deux perspectives : le développement et la professionnalisation de l'E/EC. De plus, le développement professionnel doit répondre aux besoins de l'E/EC et doit également faire partie des stratégies politiques de l'institution.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Appliqué au domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence. Les chercheurs ne s'entendent pas sur l'appellation, le contenu et les limites des étapes du développement professionnel. S'agit-il d'une simple traversée de stades successifs, valable pour tous ? S'agit-il d'un acquis assuré automatiquement par l'évolution personnelle ou l'approche basée sur le soutien externe ? S'agit-il d'un phénomène dynamique qui se réalise dans un contexte bien particulier, en fonction des défis auxquels l'enseignant fait face durant toute sa carrière ? Dans ce texte, nous entendons contribuer à clarifier le concept et le domaine du développement professionnel en enseignement dans deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation.</p>
<p>Questionnement :</p> <p>1. comment envisager ou expliquer le développement professionnel en enseignement ?</p> <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La définition du développement professionnel est complexe et selon la littérature, il y aurait deux dimensions : la vision développementale et la vision axée sur la professionnalisation. - Le développement professionnel serait vu sous plusieurs angles : un processus d'apprentissage / la recherche / la réflexion / les savoirs enseignants. - L'engagement de l'enseignant est aussi intégré dans le développement professionnel. - La recherche-action ou la collaboration sont à favoriser pour permettre à un enseignant de se développer 	
<p>Méthodologie :</p> <p>Il s'agit d'une recherche sur l'enseignement supérieur sans étude longitudinale.</p>	

Zou, T. X. P. (2019). Community-based professional development for academics : A phenomenographic study. Studies in Higher Education, 44(11), 1975-1989.

<p>Thèse : L'article fait écho au développement professionnel communautaire et affirme que cela permettrait d'améliorer les pratiques pédagogiques et de recherche, et favoriserait la satisfaction au travail.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>Le développement professionnel des universitaires a connu une tendance à l'engagement social par le biais de communautés et de groupes, comme en témoignent un certain nombre de concepts de plus en plus populaires : communautés de pratique, communautés d'apprentissage de la faculté et réseaux d'apprentissage et d'enseignement. Malgré les avantages potentiels d'un tel engagement, il existe peu de recherches sur la façon dont les universitaires perçoivent, expérimentent et naviguent dans le développement professionnel communautaire (C-PD) émergent. Cette étude phénoménographique génère quatre catégories qualitativement différentes de façons dont les universitaires conçoivent le C-PD : (1) le partage des connaissances et la recherche d'aide ; (2) la résolution de problèmes et le développement des compétences /connaissances ; (3) le mentorat, la modélisation et le partage de bons principes et de bonnes pratiques ; et (4) un voyage permanent qui transforme l'apprentissage et l'enseignement. L'étude apporte une valeur ajoutée à la littérature en donnant un aperçu de la manière dont l'objectif du développement professionnel et les limites perceptuelles de la communauté influencent les conceptions du C-PD des universitaires.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'évolutions dans les pratiques pédagogiques mais peu de recherches sur comment les universitaires considèrent les communautés de pratiques et les interactions. - Basée sur une théorie sociale de l'apprentissage = apprentissage se fait par le biais de l'interaction sociale. - Le développement professionnel communautaire est aussi un apprentissage expérimental permettant les allers-retours avec les pairs. 	
<p>Méthodologie :</p> <p>Étude phénoménographique qui implique le processus de révélation et de descriptions d'expériences avec entretiens. 20 personnes séparées en 2 groupes : 10 impliquées dans les communautés de pratiques et 10 autres non-impliquées.</p>	

Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions : Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? Teaching and Teacher Education, 83, 148-155.

<p>Thèse : L'article évoque la notion d'intentions de maintien des enseignants débutants dans l'emploi. La particularité de cette recherche comparative s'appuie sur des enseignants débutants et des enseignants en deuxième carrière, et leurs évolutions cours des premières années grâce à une étude longitudinale à Singapour. L'influence des expériences passées et en cours impacteraient ces intentions.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction Deepl) :</p> <p>Cette étude longitudinale en quatre vagues a examiné l'évolution des intentions de maintien en poste des enseignants débutants sur une période de trois ans. Une analyse de variance à mesures répétées à sens unique (ANOVA) a révélé un effet principal significatif du temps sur les intentions de maintien en poste. L'analyse de la variance à deux voies a également révélé un effet significatif de l'expérience professionnelle avant l'enseignement et des années d'expérience professionnelle sur l'intention de maintien en poste. Cependant, il n'y a pas eu d'effet d'interaction significatif entre le temps et l'expérience professionnelle avant l'enseignement, ni entre le temps et les années d'expérience professionnelle antérieure. Ces résultats suggèrent que l'expérience professionnelle antérieure dans d'autres professions et la durée des années de travail n'ont pas fait de différence dans les intentions de maintien en poste des enseignants débutants au fil du temps.</p>
<p>Questionnements :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comment les intentions de rétention des enseignants débutants évoluent sur 3 ans ? 2. Est-ce que les expériences passées / la durée des années de travail dans d'autres domaines ont un impact sur les intentions de rétentions de ces enseignants débutants ? <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants débutants : des enseignants dans leurs premières années d'apprentissage et de développement professionnel (début des études jusqu'à la fin de la deuxième année d'insertion) - Enseignants de deuxième carrière: les enseignants qui ont déjà travaillé dans d'autres domaines avant d'enseigner. - Théorie de la transition (Anderson) Adaptation à la transition prend du temps. 4 systèmes influencent l'attitude d'un individu face à une transition : <ul style="list-style-type: none"> o La situation : élément déclencheur, le moment, le contrôle, le changement de rôle, l'expérience antérieure o Le soi : caractéristiques personnelles, ressources psychologiques, o Le soutien : interpersonnel et institutionnel o Les stratégies. 	

<p>Méthodologie : Étude longitudinale sur 617 participants (426 enseignants débutants et 191 enseignants deuxième carrières) en 4 vagues.</p>	

Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2016). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? Phronesis, 4(4), 56–63.

<p>Thèse : L'article porte sur l'analyse d'activités d'enseignants-chercheurs et plus particulièrement du point de vue de leurs représentations. Les multiples évolutions et transformations de la société remettent en question l'identité professionnelle de l'enseignant. Il en ressort quatre aspects : la partie immergée du travail universitaire, les tensions et les insatisfactions, les conflits de valeurs entre l'identité enseignante et l'institution, transformations identitaires.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Cet article présente une analyse du discours d'enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle. Notre analyse met au jour une partie immergée de l'activité, bien plus variée et dense que ce que laissent apparaître les prescriptions officielles. Les discours se font également l'écho d'insatisfactions en partie dues au difficile morcellement entre des priorités diverses et à l'augmentation de l'administratif dans des temporalités de plus en plus étroites. Ces tensions émergentes sont présentées comme étant, d'une part, à l'origine d'un conflit de valeurs et d'autre part aux sources de recompositions identitaires, ce qui</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lien avec une thèse portant sur l'analyse de la construction du parcours professionnels et l'évolution de carrière d'enseignants-chercheurs - Théorie de la construction des cheminements professionnels - La partie immergée du travail universitaire : un certain nombre de tâches qui n'apparaissent pas dans leurs missions (Décret 1984 : 1607h/an). Missions en lien avec la formation, la recherche ou la valorisation de celles-ci. - Les tensions et les insatisfactions : diversité et densité de l'activité avec charge administrative en constante augmentation. Éclatement de l'activité dans un délai de plus en plus en court. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Les conflits de valeurs entre l'identité enseignante et l'institution : La question du sens quand de nouvelles valeurs du travail apparaissent pour donner suite à nouvelles réformes. - Transformations identitaires : les transformations liées à l'activité même de l'enseignant ne seraient-elles pas plus profondes en étant identitaires ? Tout conflit de valeurs n'aboutit pas forcément à une remise en question de l'identité de l'enseignant. - Il n'y a pas d'oppositions entre les moyens octroyées pour la réalisation des activités et les résultats produits. - Question de la reconnaissance de nature social, affectif, cognitif ou matériel... - L'enseignant senior devient-il manager d'équipe et spécialiste en ingénierie pédagogique et marketing ? nouveau métier ? 	<p>nous amène à nous interroger sur les besoins de reconnaissance exprimés en filigrane dans les discours.</p>
<p>Méthodologie :</p> <p>30 entretiens semi-directifs à visée compréhensive dans 3 disciplines (Langues et littérature, sciences de la terre, biologie-biochimie) dans 3 universités françaises.</p>	

McDonnell, M. (2022). Who am I, really? Reflections on developing professional identity as a Cégep teacher. McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill, 57(2), Article 2

Vigilance : l'étude a été faite dans 8 écoles primaires à Taiwan, pays et type d'enseignement ne faisant partis de nos critères d'inclusion. Toutefois la méthodologie d'approche micro-longitudinale sur le bien-être des enseignants semble intéressante et entre en totale adéquation dans le cadre de cette revue de littérature.

<p>Thèse : Le bien-être des enseignants serait influencé par le comportement des étudiants et des élèves en classe. L'article repose sur une étude micro-longitudinale auprès d'enseignants taiwanais. L'étude souhaite comprendre l'expérience d'enseignement et l'engagement au regard des émotions et du bien-être car peu d'études se sont consacrées explicitement à cette thématique. L'engagement des élèves serait un élément prédictif au bien-être des enseignants.</p>	<p>Résumé de l'article (Traduction DeepL) :</p> <p>Dans ce forum MJE, l'auteur invite à la conversation sur ce que signifie être un enseignant dans le système unique des cégeps du Québec. Le Cégep, situé entre le programme secondaire plus structuré et l'expérience universitaire plus autonome, exige de ses enseignants qu'ils s'interrogent sur ce que cela signifie d'être un enseignant de Cégep. Son propre travail se concentre sur l'exploration de son développement en tant qu'enseignante et sur la façon dont l'identité de l'enseignante est façonnée par les relations personnelles et professionnelles. Au-delà du développement professionnel dans les ateliers et la formation continue, les enseignants du Cégep s'engagent dans des discussions, des débats et des collaborations avec leurs pairs ; en fin de compte, cette communauté de pratique est un élément essentiel dans le développement de notre pratique d'enseignement et de notre identité.</p>
<p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le bien-être de l'enseignant a été reconnu comme facteur important pour le bien être des étudiants et leurs résultats d'apprentissages. - Les recherches sur les émotions et le bien-être des enseignants sont relativement incomplètes. - Le concept de bien-être s'appuie sur l'épanouissement professionnel et la satisfaction globale des individus. - Les auteurs parlent d'émotions positives et d'émotions négatives. - Corrélation entre engagement de l'élève et émotions positives. Une étude similaire en Autriche a été réalisé en mettant en avant la théorie sur l'effet du comportement motivationnel des élèves sur les émotions (Hagenauer – 2015). 	
<p>Méthodologie :</p> <p>Approche micro-longitudinale avec des évaluations multiples au cours des leçons. Cette approche micro permet de recueillir de façon plus rapide et saisir les émotions dès la fin de la leçon = permet d'évaluer le micro-processus du bien-être de l'enseignant.</p>	

Étude avec 20 enseignants issues de 8 écoles primaires – Plusieurs questionnaires à différents niveaux : leçon, journée, caractéristiques et croyances de l’enseignant.

Sacriste, V. (2014). Le métier d’enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. Sociologies pratiques, HS 1(3), 53-63.

Thèse : L’article propose une recherche sociologique à l’Université Paris Descartes sur le métier d’enseignant-chercheur. Au travers de différents points de vue (législateur, économiste et universitaire), l’auteure identifie les tensions qui traversent la profession, profession aujourd’hui qui reste étrange pour certains.

Arguments :

- Premier conflit professionnel des universitaires en 2009 (révision du décret de 1984)
- Identité des enseignants-chercheurs a évolué, passant de :
 - o enseignant, enseignant de faculté avant 1968
 - o à enseignants avec des fonctions d’enseignements et des activités de recherches après 1968.
 - o Avec le décret de 1984, sont considérés comme enseignants chercheurs, les professeurs et maitres de conférences mais avec 2 fonctions : l’enseignement et la recherche.
 - o En 2009, l’enseignant-chercheur (avec tiret) se définit de plus en plus comme un gestionnaire de métier avec les missions suivantes : l’enseignement, la valorisation de la recherche et le management.
- Lien avec l’identité professionnelle : la plupart des enseignants-chercheurs n’appréhende pas leur métier sous la forme d’un emploi salarié mais davantage comme une activité vocationnelle. Ils se définissent également au regard de leur institution comme

Résumé de l’article :

Le métier d’enseignant-chercheur est en général appréhendé à partir de l’institution [en crise], de son champ [ses hiérarchies] ou encore de son organisation [un système d’anarchie organisée] mais rarement à partir de ses représentations. Cet article propose d’explorer cet aspect. Il vise à questionner divers points de vue au prisme de leur logique sous-jacente et de leur contradiction axiologique. En ce sens il ne cherche pas à évaluer la véracité des représentations à l’aune d’un présupposé réel [lequel et celui de qui ?] mais à comprendre leur cohérence interne pour souligner les décalages existants entre elles [D. Martuccelli, 1995]. Trois points de vue seront essentiellement analysés : celui du législateur au travers du décret du 6 juin 1984 révisé en 2009 ; celui de l’économiste à partir des classifications professionnelles ; celui enfin des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Leur point de vue sera étudié à partir des discours [cristallisés] 2 qu’ils ont tenus en 2009 à l’occasion de ce qui constitue pour eux « le premier conflit professionnel des universitaires » 3. L’analyse reposera également sur une étude exploratoire des cartes de visites électroniques des enseignants-chercheurs de l’Université Paris Descartes 4. L’optique étant ici par ce moyen détourné, [mais insuffisant en tant que tel], d’approcher la façon dont les acteurs s’auto-présentent et signifient leur identité professionnelle. Cet article n’a pas de prétention à l’exhaustivité des représentations contradictoires du métier. Il livre quelques réflexions issues d’une approche foncièrement et involontairement inductive, émanant d’observations, de

<p>enseignant-chercheur en université et par conséquent s'identifie à un collectif.</p>	<p>conversations, de silences bavards, d'interminables réunions, de pléthore d'interrogations nées dans le cadre d'un parcours [pas très original] d'enseignant-chercheur chargée de mission. C'est en vertu de cette expérience et du sentiment d'incommunication entre divers acteurs que petit à petit a émergé cette question : qu'est-ce au fond que le métier d'enseignant-chercheur ? De qui, de quoi parle-t-on ? En vertu de quelle représentation ?</p>
<p>Méthodologie : Recherche sociologique avec discours d'enseignants-chercheurs en 2009 recueillis et une analyse des cartes de visite électroniques (85) en rapport avec l'identité professionnelle : comment l'enseignant-chercheur se présente.</p>	

Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : Identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. Phronesis, 9(1), 80-96.

<p>Thèse : Cet article présente une étude longitudinale auprès de 22 enseignants novices et leur insertion professionnelle. Il s'agirait d'un processus complexe et multifactoriel influencé par une multitude de variables individuelles, contextuelles et relationnelles. Cette étude offre une lecture approfondie des différents facteurs influençant l'insertion professionnelle d'enseignants novices en se basant sur leur vécu.</p>	<p>Résumé de l'article :</p> <p>Cette étude longitudinale porte sur 22 anciens étudiants en recherche d'emploi ou fraîchement entrés dans le métier d'enseignant. Sur la base de leurs écrits autobiographiques, elle permet d'identifier neuf variables influençant leur parcours d'insertion. Leurs poids différent, de même que la polarité de leurs influences. Par exemple, si les démarches</p>
<p>Questionnement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon les jeunes enseignants, quels éléments favorisent ou défavorisent leur insertion professionnelle ? 2. Quelles combinaisons de ces éléments permettent de décrire les parcours d'insertion professionnelle harmonieux, douloureux ou menant à l'abandon du métier d'enseignant ? 3. Comment les enseignants novices définissent-ils la réussite de leur parcours ? <p>Arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insertion professionnelle se définit par Martineau (2006) sous 3 angles : socialisation, professionnalisation et transformation identitaire. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Travail de comparaison avec d'autres études sur le sujet de l'insertion professionnelle (Beltman & al. 2011) (Leblel & al. 2012) - Identification de 9 variables pour décrire l'insertion professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> o Facilité ou difficulté dans les aspects pédagogiques/didactiques o Facilité ou difficulté dans les aspects administratifs o Facilité ou difficulté dans les aspects relationnels o Relative (in)cohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle o Répercussions sur le reste de la vie (positives ou négatives) o Implications (ou non) sur la société o Niveau de maîtrise de la matière o Démarches pour obtenir/conservier un emploi stable o La réalisation professionnelle et la remise en question. 	<p>pour trouver un emploi stable sont souvent relevées comme un frein dans le parcours, les facilités relationnelles sont un atout pour entrer dans le métier. En outre, cette recherche suggère, pour comprendre ces parcours d'insertion, d'ausi inclure des variables situées au-delà du travail en classe.</p>
<p>Méthodologie : Étude longitudinale basée sur le vécu de 22 enseignants nouvellement diplômés. Cette étude a duré 3 ans. Rédaction de textes autobiographiques à plusieurs moments de l'année : jour de la rentrée, congés d'octobre, congés de Noel, congés d'hiver, congés de Pâques, et fin d'année. Repérage des occurrences.</p>	

Articles retenus

Concept A : Développement professionnel

Avendaño, W. R., Rueda, G., & Parada-Trujillo, A. E. (2022). Pedagogical Transformations in Non-Graduate Professionals : The Experience in Pedagogy Courses for Teaching Practice. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(3), 488-498.

Benz, P., Bühlmann, F., & Mach, A. (2021). The Transformation of Professors' Careers : Standardization, Hybridization, and Acceleration? *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 81(5), 967-985.

Celebi, E., & Eraldemir-Tuyan, S. (2022). Transformative Experiences of EFL Lecturers' Professional Identity in Online Education. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 795-804.

Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E., & Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505.

Cleovoulou, Y., Iznardo, M., & Kamani, F. (2022). An examination of equity pedagogy during program coherence building in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103866.

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J.-L., & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, 28(1), 113-133.

Eliscar, G., Savard, C., & Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation. (2020). Les représentations mentales d'enseignants universitaires en contexte de formation pédagogique [Université Laval].

Ervin-Kassab, L., & Drouin, S. (2021). Expert learning in (micro)communities of practice : A case study examining teacher professional development. *Professional Development in Education*, 47(4), 699-709.

Gibbons, S., & Farley, A. N. (2021). Learning to Think Like a Teacher : Effects of Video Reflection on Preservice Teachers' Practice and Pedagogy. *Action in Teacher Education*, 43(3), 250-267.

Ginsberg, R. (2023). Preservice Teacher Action Research : Making Meaning and Generating Knowledge through Inquiry: *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 16(1), 1-11.

Gruslin, É., Roy, N., & Poellhuber, B. (2023). Satisfaction des besoins fondamentaux lors d'un processus de développement professionnel lié au changement de pratique : Le cas de deux personnes enseignant au collégial. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 5-25a.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

- Karjalainen, A., & Nissilä, S.-P. (2022). Higher Education Teachers' Conceptions of Professional Development and Change : A Longitudinal Case Study of University Pedagogy Prospects. *International Journal of Educational Methodology*, 8(3), 609-623.
- Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : Quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.1654>
- McPherson, H. (2023). Reproduction to Transformation : Disrupting Teacher Habitus through Pedagogic Work. *British Journal of Sociology of Education*, 44(2), 355-373.
- Mendez, S. L., Cooksey, S., Starkey, K., & Conley, V. M. (2022). The socialisation of engineering postdoctoral scholars. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 382-396.
- Paquelin, D., & Choplin, H. (2001). « Nouveaux » médias et innovation pédagogique : L'hypothèse d'un dispositif transitionnel. *Educational Media International*, 38, 165-174.
- Smolentseva, A. (2023). The contributions of higher education to society : A conceptual approach. *Studies in Higher Education*, 48(1), 232-247.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2006). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Zou, T. X. P. (2019). Community-based professional development for academics : A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1975-1989.

Concept : études longitudinales et vécu des enseignants

- Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions : Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 83, 148-155.
- Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2016). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? *Phronesis*, 4(4), 56-63.
- McDonnell, M. (2022). Who am I, really? Reflections on developing professional identity as a Cégep teacher. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 57(2), Article 2
- Sacriste, V. (2014). Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. *Sociologies pratiques*, HS 1(3), 53-63.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : Identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96.

Articles complémentaires

□ Développement professionnel

- Araújo-Oliveira, A., & Tremblay-Wragg, É. (2022). Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement. Presses de l'Université du Québec.
- Institut national de recherche pédagogique (France). Département Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. (1994). Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur? INRP.
- Toulouse, F., Chaliès, S., Talbot, L., & Université Toulouse-Jean Jaurès. (2019). La pédagogie universitaire : Quelles perspectives ? : recherche, innovation, institution. Cépaduès-éditions.
- St Vincent, L.-A. (2015). Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : Formations initiale et continue (1-1 online resource 1 online resource.). Presses de l'Université du Québec.

□ Études longitudinales

- Ambroise, C. (2016). Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.
- Allaire, S., & Deschenaux, F. (s. d.). Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Consulté 8 mai 2024, à l'adresse <https://www.entrepotnumerique.com/p/122355?f=pdf>
- Gesson, B. (2015). Comment devient-on enseignant ? : les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles. Thèse de doctorat Sociologie. Université de Bordeaux.
- Goyette, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Mané, S. (2021). La variation des pratiques d'enseignement et le vécu professionnel des enseignants au Québec.
- Viry, L., (2006). Le monde vécu des universitaires, Rennes, PUR.
- Weber, J. & Voynova, R. (2021). Le vécu des enseignants : quels enjeux, quel lien ? Dans J. Weber & R. Voynova (Dir), Le décrochage scolaire: Un processus de constructions et de déconstructions (pp. 87-105). Nîmes: Champ social.