

## *Autour des mots de la formation*

### **« Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement »**

Cet article est en libre accès sur Internet à l'adresse suivant : [www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR067-7.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR067-7.pdf)

Les concepts de développement pédagogique et de développement professionnel sont largement utilisés mais ils constituent des nébuleuses. Les définitions sont plurielles et loin d'être stabilisées. D'autres expressions proches sont forgées autour de ce concept de développement tel qu'il est utilisé en formation, et constituent un environnement sémantique plutôt polysémique.

La présente rubrique « Autour des mots de la formation » n'a pas la prétention de figer la définition de ces concepts polysémiques et mouvants. L'objectif est de cerner et d'articuler plus clairement le sens des divers concepts utilisés de façon à ce que le lecteur ait des balises pour « naviguer » dans les conceptions plurielles tant dans le monde anglo-saxon que francophone.

Trois auteurs ont réalisé de façon indépendante des synthèses sémantiques autour de trois concepts : celui de « développement pédagogique » qui regroupe les recherches et pratiques spécifiques favorisant le développement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs ; celui de « développement professionnel » en tant que visée même de ce développement pédagogique auprès des enseignants-chercheurs et enfin, celui d'« accompagnement » qui renvoie aux postures que peuvent prendre les conseillers pédagogiques quand ils font du développement pédagogique.

### **Le développement pédagogique – *Educational Development***

> **Mariane FRENAY**

Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

---

Le concept de « développement pédagogique » (*educational development*) renvoie dans la littérature de l'enseignement supérieur à un champ de recherche et de pratiques spécifiques, qui regroupe les écrits sur les dispositifs et les interventions

favorisant le développement des compétences pédagogiques des professeurs de l'enseignement supérieur, sans toutefois analyser le processus même de développement de ces compétences pédagogiques (*educational or professional growth*). Les pratiques associées au développement pédagogique se déclinent en mettant en selle une fonction professionnelle spécifique, les conseillers ou accompagnateurs pédagogiques (McDonald & Stockley, 2010).

Ainsi, le terme même de « conseiller pédagogique » pour désigner la personne en charge au sein d'une institution universitaire d'une mission de formation, de conseil et d'accompagnement des enseignants-chercheurs peut se révéler également polysémique. L'analyse de la signification de ce terme dans différents espaces linguistiques (Di Napoli, Fry, Frenay, Verhesschen & Verburgh, 2010) démontre, de la même façon que l'analyse des publications (Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010), qu'il n'y a pas consensus sur un terme et sa définition, et que ces termes sont éminemment contextualisés.

La variété des vocables utilisés dans la littérature pour qualifier ce champ de recherche et de pratiques démontre non seulement les significations locales et linguistiques associées mais aussi l'étendue et les connections de termes utilisés dans la littérature qui renvoient à des dimensions spécifiques de l'expérience de la carrière d'enseignant-chercheur impliquant des interventions de nature différente de la part des institutions d'enseignement supérieur : *Instructional development*, *curriculum development*, *professional development*, *organizational development*, *Faculty development and academic development* (Frenay, Saroyan *et al.*, 2010 ; Fraser *et al.*, 2010).

L'« approche principalement psychopédagogique » (*Instructional development*) propose aux enseignants-chercheurs une aide pour la planification de leurs dispositifs pédagogiques pour un enseignement. Ce qui est visé est un travail sur la définition d'objectifs et d'acquis d'apprentissage, le choix de méthodes et de stratégies pédagogiques, le développement d'outils d'évaluation des acquis des étudiants, et *in fine*, la cohérence de ces dimensions pour améliorer l'apprentissage de chaque étudiant au sein d'un programme de formation (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009). C'est d'ailleurs l'approche privilégiée dans beaucoup de programmes proposés aux enseignants qui arrivent au sein des universités et dont Ann Stes et Peter Van Petegem, dans ce dossier, évaluent les effets.

L'« approche-programme » ou curriculaire va au-delà (*Curriculum development*). Elle vise à soutenir le développement de programmes de cours, dans le contexte d'implantation de nouveaux curricula, faisant suite à des réformes nationales ou locales, pour répondre aux nouvelles demandes et besoins en enseignement supérieur. Le contexte particulier du processus de Bologne, en Europe, a particulièrement mis en avant cette dimension des programmes et la demande d'un soutien à cet égard de la part des conseillers pédagogiques et des services de pédagogie universitaire, non seulement pour l'adaptation voire la création de

nouveaux programmes, mais également pour satisfaire aux exigences en matière d'évaluations et d'accréditations de programmes par différentes agences qualité.

L'« approche organisationnelle » (*Organizational development*) vise à maximiser les ressources d'une institution pour atteindre ses objectifs et réaliser ses missions, en soutenant les décideurs dans leur planification stratégique et la mise en œuvre de politiques à l'égard de l'enseignement et de la formation (Diamond, 2005). Les programmes de soutien au développement organisationnel se focalisent sur les politiques, structures et procédures institutionnelles qui peuvent créer des environnements (physiques, intellectuels et administratifs) qui soutiennent le développement de la mission d'enseignement des universités.

Le terme d'« approche professionnelle » (*Professional development*), lorsqu'il est utilisé en référence au développement de la carrière des enseignants, vise la manière dont on peut soutenir chaque enseignant-chercheur dans son développement comme professionnel universitaire (Centra, 1989). Il est à noter que cette acception s'éloigne assez fort de ce qui sera défini par Jorro, dans cet article. En effet, dans la littérature francophone ce terme est utilisé du point de vue de l'acteur (comment peut se concevoir son développement professionnel, en termes de processus) alors qu'ici, il est utilisé du point de vue des dispositifs que peuvent proposer les professionnels de l'enseignement supérieur et des institutions en référence à l'ensemble des facettes professionnelles de l'enseignant.

En Australie, Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, le terme « *academic development* » est utilisé pour décrire un développement global des carrières académiques, et implique l'intégration du développement personnel, professionnel et organisationnel, autour de l'ensemble des missions du travail académique (Fraser *et al.*, 2010 ; Land, 2004). Aux États-Unis, c'est le terme « *Faculty development* » qui renvoie à cette approche globale (Professional and Organizational Network in Higher Education [POD], 2002).

Le « développement pédagogique » (*Educational development*), comme champ de pratiques et de recherches, couvre toute la variété des approches décrites. Il ne se limite pas à développer une approche spécifique mais englobe un large éventail d'activités qui concourent au développement de la mission de formation des universités, et qui nécessitent de développer des synergies entre les activités et les offres de formation (Taylor & Rege Colet, 2010).

La perspective retenue dans ce dossier, à l'instar de nos travaux (Frenay *et al.*, 2010 ; Saroyan & Frenay, 2010), est d'analyser différents dispositifs et interventions qui soutiennent le développement des capacités d'enseignement et d'apprentissage des enseignants, en d'autres termes, qui soutiennent le processus de développement professionnel pédagogique de l'enseignant-chercheur. Ceci implique, du point de vue d'un universitaire, de penser son propre développement professionnel pédagogique, comme inscrit dans une trajectoire d'apprentissage : l'enseignant-

chercheur peut passer de l'expertise pédagogique, à l'excellence pédagogique, voire à la diffusion de celle-ci, dans la lignée des travaux sur le « *Scholarship of Teaching and Learning* » (Rege Colet *et al.*, ce dossier). À certains égards, on se rapproche alors de la vision développementale développée ci-après par Jorro.

## **Le développement professionnel des enseignants**

**> Anne JORRO**

Université de Toulouse, UMR-EFTS

---

Concept mobilisateur de la recherche en éducation depuis une quinzaine d'années, le développement professionnel ne présente pas pour autant une signification stabilisée.

Si pour certains chercheurs, le développement professionnel des enseignants est indissociable du développement humain (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010) en portant sur la modification de comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des normes ou modes de vie conformes aux contextes d'intervention, de nombreuses définitions partent de l'idée même de développement professionnel. Elles mettent au jour un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective.

La question du développement professionnel puise dans les travaux issus de la psychologie des apprentissages, notamment dans les recherches de Piaget (1979) et Vygotsky (1985) qui ont particulièrement étudié les processus d'apprentissage et de développement, concepts essentiels pour saisir leurs liens et leurs spécificités. Deux conceptualisations se sont opposées : chez Piaget, l'apprentissage et le développement sont disjoints, le développement préexiste à l'apprentissage. L'apprenant atteint des stades de développement selon une démarche progressive et linéaire. En revanche, chez Vygotsky, l'apprentissage précède le développement, lui donne consistance, forme et direction. Les travaux de Vygotsky sur le développement psychologique de l'enfant ont mis en évidence l'impact des processus d'apprentissage sur la réorganisation des fonctions psychiques supérieures de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelles.

Un double mécanisme est en jeu dans le développement qui montre pour l'acteur l'importance de prendre appui sur l'environnement et, de ce fait, d'intérioriser un savoir hétérogène à son propre champ de connaissances pour en tirer parti au moment où il agit sous la forme d'une réponse adaptée à la situation. Une manière d'agir spécifique est donc créée par le sujet agissant. Yvon et Clot (2004)

avanceront l'idée que le rapport entre apprentissage et développement suppose un troisième terme, celui d'activité : « C'est bien l'activité dirigée des sujets qui est le moteur de cette migration de l'apprentissage dans le développement et du développement dans l'apprentissage ». Une alternance fonctionnelle entre développement et apprentissage résulterait des degrés d'appropriation des objets et de leur transformation dans l'action. L'apprentissage qui précède le développement est considéré comme « moyen de développement avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage » (p. 31).

À la suite de ces travaux, le développement professionnel suppose conjointement un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle et un processus d'externalisation d'un savoir agir et interagir en contexte qui constitue un pas gagné au regard des actions antérieurement effectuées.

Autrement dit, le développement professionnel ne peut être confondu avec l'apprentissage, il l'englobe dans une configuration créée par l'acteur sur la base d'un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité. En ce sens, il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel. La forme qui en résulte, entrelacs du genre, du style et de l'éthos professionnels, traduirait une manière pertinente et efficiente de se positionner et d'agir en contexte.

Les analyses du développement professionnel accordent de l'importance soit au développement progressif de l'acteur à travers la délimitation de phases ou d'étapes qui ne sont pas sans rappeler les stades piagétiens (entrée dans le métier, acquisition de routines, expertise), soit aux situations professionnalisantes qui favorisent son développement professionnel.

Les analyses développementales abordent le développement professionnel sous l'angle d'un processus linéaire, d'un cheminement de l'acteur. Le caractère progressif du développement professionnel correspond à une entrée dans le métier avec l'acquisition des bases du métier, la mise en œuvre de routines, puis la complexification de l'activité, cette évolution étant corrélative de l'acculturation professionnelle par l'observation et de l'expérience acquise lors des premières expériences professionnelles. Les travaux mettent en évidence le mouvement par lequel l'acteur passe d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité. La temporalité joue ici un rôle structurant pour l'acteur. Le parcours de l'enseignant est quasi prévisible des premiers pas dans le métier jusqu'à la manifestation d'une expertise professionnelle. Ces analyses qui prennent appui sur les idées de cycle, de stades successifs, tout en soulignant un continuum d'apprentissages, mettent en évidence une conception structurale de l'activité enseignante et obèrent dans le même temps des dimensions contingentes avec leurs lots de contradictions, de dilemmes, de rapports de force. Les étapes figurent

comme relief de l'activité professionnelle. Entre ces étapes, peu d'aspérités ! Les limites de l'analyse développementale résident dans le fait que « la conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, que sous-entendent les notions de communauté apprenantes et d'organisation apprenante. » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139).

Les analyses professionnalisantes articulent les processus de professionnalisation et le développement professionnel des acteurs. À partir d'une conception du professionnel comme acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de références et savoirs d'expérience), inscrit dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique, les voies d'analyses sont plurielles dès lorsqu'elles mettent en relation des processus, des procédures suscités par des dispositifs de formation ou par des situations de travail. Que l'on se tourne vers les courants de l'analyse de l'activité (Engeström, Engeström & Karkkainen, 2005 ; Mayen & Mayeux, 2003 ; Pastré, 1999 ; Schwartz, 2000 ; Theureau, 2000 ; Wittorsky, 2007), les courants de l'évaluation (Jorro, 2007 ; Jorro, 2010 ; Jorro & De Ketele, 2011 ; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010), de la réflexivité (Argyris & Schön, 1974 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Perrenoud, 2001), l'objectif de valorisation du développement professionnel de l'acteur est le même. Les nombreux travaux<sup>1</sup> sur les dynamiques identitaires, l'accompagnement, l'analyse des pratiques, les compétences et gestes professionnels, l'éthique, les savoirs professionnels, les curricula, poursuivent tous le même objectif. N'est-il pas même abusif d'étendre cette affirmation aux recherches qui s'intéressent aux dimensions professionnelles collectives autour des communautés de pratiques et des recherches collaboratives ? D'autres recherches introduisent avec la gestion de carrière l'idée du professionnalisme de l'enseignant, du formateur, professionnalisme qui peut être prouvé notamment dans les dossiers à enjeux de carrière. De même, des travaux critiques montrent comment le professionnalisme, comme incorporation de normes organisationnelles, valorisé par les institutions éducatives et de formation vise la flexibilisation des acteurs aux impératifs socio-économiques et aux normes de gestion.

Au lieu d'être scindée, l'analyse du développement professionnel gagnerait à une articulation des deux précédentes approches. La focale sur l'acteur permet d'identifier la manière dont il s'organise dans l'activité, dont il la structure et dont cette activité le structure en retour. Chaque acteur peut faire l'expérience, dans ses apprentissages, de phases telles qu'elles sont identifiées par Boucher et Jenkins (2004) qui distinguent une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ; une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; une

---

1 Que nous ne pouvons pas citer faute de place.

phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité.

La focale sur les dimensions professionnalisantes apporte un éclairage sur les tensions vécues au plan professionnel et sur les positionnements renouvelés dans les différents contextes. Il s'agit donc de permettre de développer des savoirs professionnels personnels (Eraut, 2007). Les recherches sur la traversée des frontières « *Boundary crossing* », sur les apprentissages expansifs (Fuller & Unwin, 2004), sur la poly-contextualité (Engeström, *et al.*, 1995) montrent les articulations complexes entre différents contextes de travail et de professionnalisation. Par ailleurs, les exigences et injonctions de professionnalisme qui circulent dans les institutions et organisations en éducation et en formation constituent des opportunités et des contraintes de développement professionnel.

## L'accompagnement des enseignants-chercheurs

> **Marianne POUMAY**

Université de Liège

---

Pour soutenir le développement professionnel des enseignants du supérieur, des équipes de conseillers pédagogiques se constituent au sein des universités et institutions d'enseignement supérieur, le plus souvent au sein de centres de pédagogie universitaire. Qu'elles aient pour mission de former les enseignants-chercheurs (Stes & Van Petegem, ce dossier), de les informer sur leur pratique enseignante et les encourager à explorer différentes facettes d'un engagement intellectuel dans l'enseignement (Rege Colet *et al.*, ce dossier), de conseiller un enseignant ou une équipe d'enseignants dans la mise en œuvre d'un dispositif de cours ou d'un programme (Clement, *et al.*, ce dossier), de soutenir l'analyse des évaluations des enseignements par les étudiants (Berthiaume *et al.*, ce dossier), d'accompagner la constitution de dossiers d'enseignement (Wouters *et al.*, ce dossier) ou une quelconque combinaison de ces missions, ces équipes se forment elles aussi. Elles réfléchissent à leur propre développement professionnel (Wright & Miller, 2000), notamment en se questionnant sur les postures les plus efficaces dans l'exercice de leurs missions (Di Napoli *et al.*, 2010).

Qu'il s'agisse d'accompagnateurs de formation ou de développement des enseignants, de production ou de réalisation d'un cours, la posture d'accompagnement est aujourd'hui très répandue dans de nombreux secteurs professionnels. Elle répond à ce besoin de fonctionner en milieux complexes et propose de cheminer aux côtés d'individus actifs et responsables. Le processus d'accompagnement mobilise toutes les compétences des personnes qui s'y engagent.

L'accompagnement a déjà fait l'objet d'une rubrique « Autour du mot » du n° 62 de cette même revue (Paul, 2009), nous aborderons plus spécifiquement une classification, adaptée de Massé (1998), que nous avons adoptée pour questionner les postures d'accompagnement d'enseignants du supérieur, en en précisant les contours et les contraintes (Poumay, 2006).

Massé porte un regard très pragmatique sur une réalité entrepreneuriale. Pour préciser ce que le client<sup>2</sup> peut attendre de services-conseils dans différents secteurs professionnels, l'auteure (1998, p. 116) distingue neuf rôles. Associés à ces rôles, autant de types de services que peut en attendre le client. Ces rôles des « conseillers » pourraient être considérés comme autant de variantes d'une posture d'accompagnement.

↑ Responsabilité face au développement professionnel	<b>CONSEILLER</b> « Vous le faites; je serai votre table d'harmonie. »	<b>INSTRUCTEUR</b> « Vous l'avez bien fait; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois. »	<b>PARTENAIRE</b> « Nous le ferons ensemble, et apprendrons l'un de l'autre. »
	<b>FACILITATEUR</b> « Vous le faites; je vous assisterai dans le processus. »	<b>FORMATEUR</b> « Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. »	<b>MODÈLE</b> « Je le ferai; vous observez afin d'apprendre en me regardant. »
	<b>OBSERVATEUR RÉFLECTIF</b> « Vous le faites; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. »	<b>CONSEILLER TECHNIQUE</b> « Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progresserez. »	<b>EXPERT</b> « Je le ferai pour vous; je vous dirai quoi faire. »
	→ Responsabilité face au résultat		

\* Traduit et adapté de Champion, Kiel et McLendon (1990, p. 66).

Figure 1 : Principaux rôles tenus par les conseillers et énoncés de leurs interventions (Massé, 1998, p. 116)<sup>3</sup>.

De gauche à droite, la responsabilité du conseiller augmente face aux résultats du projet. De bas en haut, sa responsabilité augmente face au développement du client, que nous pourrions nommer son « développement professionnel ». Ainsi, lorsque le conseiller tient un rôle de « partenaire » dans sa relation au client, il allie les deux objectifs de permettre le développement de ce client et de garantir les résultats du projet. Le « partenaire » ne fait pas tout lui-même, contrairement au

2 Massé, qui étudie les services-conseils, parlera de « clients » là où nous utiliserons le terme « enseignant » ou « encadrant », les « clients » de l'accompagnateur ou du conseiller.

3 Les flèches et leur signification sont ajoutées (Poumay, 2006).

« modèle » ou à l'« expert », mais il garantit la bonne fin du projet contrairement à l'« instructeur » ou au « conseiller ».

Chez Massé, « partenaire » ne représente pas forcément le rôle idéal. Chaque intervention appelle un rôle différent, voire une combinaison de ces rôles (Massé, 1998, p. 137-138). Massé souligne d'ailleurs la nécessaire polyvalence du conseiller, tout comme nous la soulignons aussi pour les accompagnateurs. Celui-ci peut en effet être amené à jouer les neuf rôles isolés par Massé. De l'observateur réflexif au conseiller ou à l'expert, du formateur au partenaire, tous ces rôles peuvent être assumés par l'accompagnateur tout autant qu'ils peuvent l'être par un conseiller.

La proximité entre les termes de conseiller et d'accompagnateur touche aussi le refus de supériorité d'un rôle sur l'autre. Nous avons parcouru plusieurs répertoires de tâches et modèles classifiant des rôles de « développeurs » ou « accompagnateurs d'enseignants » (Poumay, 2006). L'une des constantes repérées chez leurs auteurs est la prudence avec laquelle ils hiérarchisent ces rôles, affirmant que les uns ne vont souvent pas sans les autres et que la polyvalence est l'une des caractéristiques essentielles dont doit faire preuve le développeur, en fonction des situations et des contextes.

À la lumière de ces différents rôles, Massé attire également notre attention sur l'importance de la conclusion d'un contrat explicite entre le conseiller et son client, une entente quant aux attentes respectives et à la façon de travailler ensemble. En corollaire, « il s'avère donc d'une importance capitale que non seulement les conseillers, mais également les membres des organisations qui auront à transiger avec eux connaissent très bien les choix qui s'offrent à eux, afin de mieux orienter l'intervention et d'améliorer la qualité de ses résultats » (Massé, 1998, p. 105).

Dans le quotidien des accompagnateurs tout comme dans celui du conseiller, cette qualité du contrat de départ nous semble être capitale dans le résultat de la collaboration avec l'enseignant ou le département. Un modèle comme celui de Massé est certainement de nature à aider les acteurs à préciser leurs rôles respectifs et les attentes de chacun au sein d'un tel contrat. Il n'existe en effet pas une et une seule « bonne » façon de se comporter en accompagnement. Même s'ils s'entendent sur des principes comme l'autonomie des enseignants, l'intérêt de promouvoir la variété des méthodes, le caractère diagnostique des évaluations ou encore l'activité des apprenants, les accompagnateurs font intervenir dans leurs actions une large part de leur personnalité et de leurs préférences individuelles. Il y a donc sans doute autant de types d'accompagnement que de couples « enseignant-accompagnateur ». De façon plus générale, Paul (2004, p. 305) souligne « qu'accompagner n'est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier ».

**BIBLIOGRAPHIE**

- ARGYRIS C. & SCHÖN D. (1974). *Theory into practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco (CA) : Jossey Bass.
- BOUCHER L. P. & JENKINS S. (2004). « Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire », in M. L'Hostie, P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte Foy (Canada) : Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.
- CENTRA J. A. (1989). « Faculty evaluation and faculty development in higher education », in J. C. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research*, p. 155-179.
- CHAMPION D. P., KIEL D. H. & McLENDON J. A. (1990). « Choosing a consulting role », *Training and Development Journal*, vol. XLIV, n° 2, p. 66-69.
- DI NAPOLI R., FRY H., FRENAY M. *et al* (2010). « Academic development and educational developers: Perspectives from different European higher education contexts », *The International Journal for Academic Development*, vol. XV, n° 1, p. 7-18.
- DIAMOND R. M. (2005). « The institutional change agency: The expanding role of academic support centers », in S. Chadwick-Blossey, D. R. Robertson (dir.), *To improve the academy*, p. 24-37.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.
- ENGSTRÖM Y, ENGSTRÖM R. & KARKKAINEN M. (1995). « Polycontextuality and boundary crossing expert cognition », *Learning and instruction*, vol. V, n° 3, p. 19-36.
- ERAUT M. (2007). Theoretical and practical knowledge revisited. Communication présentée au XII<sup>e</sup> colloque EARLI, University of Szeged, Budapest, Hongrie.
- FORMOSINHO J., MACHADO J. & OLIVEIRA-FORMOSINHO J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Mangualde : Editoes Pedagogo.
- FRASER K., GOSLING D. & SORCINELLI M. D. (2010). « Conceptualizing evolving models of educational development », in J. McDonald, D. Stockley (dir.), *Pathways to the Profession of Educational Development*, Vol. CXXII, New Directions for Teaching and Learning, San Francisco (CA) : Jossey Bass, p. 49-58.
- FRENAY M., SAROYAN A., TAYLOR L. K. *et al*. (2010). « Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original », *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 63-76.
- FULLER A. & UNWIN L. (2004). « Expansive learning environments : integrating personal and organisational development », in H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (dir.), *Workplace learning in context*, Londres ; New York : Routledge, p. 126-143.
- JORRO A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

- JORRO A. (2010). « Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? », in L. Paquay, C. Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck, p. 251-260.
- JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles : De Boeck.
- LAND R. (2004). *Academic development: Discourse, identity and practice*, Maidenhead : Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- MAYEN P. & MAYEUX C. (2003). « Expérience et formation », *Savoirs*, vol. I, p. 15-56.
- MASSÉ, P. (1998). *Gérer les Services-Conseils : une démarche*, Sainte-Foy (Canada) : Télé-université.
- MCDONALD J. & STOCKLEY D. (2010). *Pathways to the Profession of Educational Development*. Vol. CXXII, New Directions for Teaching and Learning. San Francisco (CA) : Jossey Bass.
- PAQUAY L, VAN NIEUWENHOVEN C. & WOUTERS P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck.
- PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives », *Éducation Permanente*, vol. CXXXIX, n° 2, p. 13-35.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- PAUL M. (2009). « Autour du mot accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62, p. 91-107.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- PIAGET J. (1979). *L'épistémologie génétique*, Paris : Presses universitaires de France.
- PROFESSIONAL AND ORGANIZATIONAL NETWORK IN HIGHER EDUCATION [POD]. (2002). « What is faculty development », disponible sur Internet : <<http://www.podnetwork.org/development.htm>>, consulté le 17 juillet 2008.
- POUMAY M. (2006). *Former des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur*, Liège : Université de Liège.
- PRÉGENT R., BERNARD H. & KOZANITSI A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Montréal : Presses internationales polytechniques.
- SAROYAN A. & FRENAY M. (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*, Sterling (VA) : Stylus Publishing.
- SCHWARTZ Y (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarès.

- TAYLOR K. L. & REGE COLET N. (2010). « Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice », in A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*, p. 139-167.
- THEUREAU J., 2000. « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, p. 171-211.
- UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005). « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, p. 133-155.
- VYGOTSKY L. V. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.
- WITORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- WRIGHT W. A. & MILLER J. E. (2000). « The educational developer's portfolio », *The International Journal for Academic Development*, vol. V, p. 20-29.
- YVON F. & CLOT Y. (2004). « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant », *Psychologia da Educacao*, vol. XIX, p. 11-38.