

Stage 1 : stage de recherche dans le laboratoire LIFE

Pablo Léger : 000560118

EDUC-E427

Stage 1 et supervision en science de l'éducation

Travail présenté à l'équipe de supervision des stages



Année académique 2024-2025

Table des matières :

<i>Mise en contexte</i>	3
<i>Situation pratique</i>	5
a. Prémices	5
b. Situation de référence	5
<i>Justification et choix des concepts théoriques</i>	7
<i>Communautés de pratique et de recherche</i>	8
<i>Différentes postures du chercheur</i>	9
<i>Discussion</i>	10
<i>Conclusion</i>	12
<i>Bibliographie</i>	13

Mise en contexte :

Dans le cadre du programme des sciences de l'éducation, au sein de l'Université Libre de Bruxelles, il est attendu de se confronter au milieu professionnel par l'intermédiaire de deux stages. Il existe deux finalités à cette formation. Celle que j'ai choisie, se définit par l'adjectif « approfondie » dans une optique de poursuivre, à la suite de mon master, par la recherche. Dès lors, l'une des contraintes demandées pour le lieu du stage, est qu'il se déroule dans le domaine de la recherche. Pour accentuer une plus grande cohésion avec les attentes du programme en science de l'éducation, plusieurs compétences (**d'analyse, de construction d'outils, de problématisation, d'éthique**) devaient par conséquent être expérimentées sur le terrain.

Dans mon cas, cette activité s'est déroulée au sein du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) dans la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Les recherches et les enquêtes que les chercheurs développent tournent autour d'une approche réflexive. Par celle-ci, ils comptent avoir un impact sur le terrain, plus spécifiquement dans le champ de la formation et de l'éducation. Pour ce faire, il est question d'interroger des acteurs sur leurs valeurs, qui peuvent prendre des directions bien différentes en fonction des situations. Dans cette perspective, l'équipe LIFE cherchera à ce qu'ils puissent affirmer leur ressenti et proposera en fonction des objectifs de la recherche des modèles plus en adéquation avec les dynamiques dans lesquelles ils interagissent, permettant de prendre en compte en grande partie la multiplicité des facteurs et d'agir dans le sens d'une innovation souhaitable.

Le déroulement de mon stage m'a permis de participer et d'observer une recherche scientifique, l'écriture d'un livre, l'élaboration d'un article pour un symposium ainsi que de me rendre à deux congrès. Il est important de préciser que ces projets se déroulaient en même temps dans le laboratoire LIFE qui collaborait avec d'autres équipes de recherche.

Dans les activités présentées ci-dessus, il y'a tout d'abord eu des séances critiques à l'élaboration d'un livre collectif sur l'*expérience du « beau travail »* qui est en rédaction et devrait paraître dans le courant du printemps 2025. J'ai pu participer à diverses séances de lectures des différents chapitres. L'équipe LIFE valorisait l'accord inter-juge pour améliorer la qualité de l'écrit des différents chercheurs - praticiens qui avaient collaboré à sa rédaction. Mon rôle s'est principalement limité à faire des lectures au préalable des réunions, pour comprendre le sujet et les enjeux de l'activité de rédaction. Cela m'a permis de suivre, au travers d'une

écoute active les périodes allouées pour débattre des imperfections que chacun considérait de son point de vue. J'ai participé parfois en présentiel, me permettant d'intervenir facilement, contrairement à celles que j'étais forcé de suivre à distance. Manuel Perrenoud, mon maître de stage, répondait à mes diverses interrogations, durant les pauses ou les périodes de repas que je passais avec l'équipe.

Parallèlement, le laboratoire LIFE mène une recherche plus large sur la *définition de la qualité du travail enseignant* (tel qu'il est identifié et argumenté par les travailleuses et travailleurs) en Suisse. Ce travail de recherche, décrite comme fondamentale, regroupait des professeurs chercheurs qui pratiquent dans des établissements du primaire, du secondaire et dans l'enseignement universitaire. Lors des périodes collectives, j'ai pu assister à l'étape de construction de la grille d'entretiens et des différents ajustements des items pour amener l'interlocuteur à répondre le plus précisément possible. Les différentes réunions prévues à cet effet m'ont permises d'explorer et de participer à **la construction d'outils d'analyse**, laissant entrevoir un lien avec la seconde compétence. Ces réunions se déroulaient de la même façon que ce que j'ai pu vivre dans les diverses associations dans lesquelles je m'étais investis par le passé. À chacune d'entre elles, les rôles changeaient (animateur de séance, rédacteur, médiateur, etc...) pour que le déroulement se fasse sans trop de débordements. J'essayais de comprendre la source de chaque argument, dans une optique de faire une forme d'analyse de discours des participants concernés et pouvoir amener quelque chose en plus lors des réunions. Suite à mes retours, mon maître de stage, ainsi que d'autres chercheurs m'ont donnés des lectures complémentaires pour mieux comprendre les dynamiques qui se jouaient dans l'instant. J'avais aussi l'occasion de participer à leurs discussions, me permettant, selon moi, de développer les compétences : **d'analyse** avec les retours sur les éléments discussifs à la fin de chaque séance et **de problématisation**, en participant aux conversations. Je rentrais dans le débat et j'interagissais avec l'élément problématique qui avait lancé le désaccord.

Enfin, en sous-groupe, nous avons travaillé à la communication et la rédaction d'un article pour le Réseau d'Éducation Francophone (REF, à Fribourg, juillet 2024) portant sur une approche comparée (Belgique, Québec, France, Suisse) à propos des enjeux de *recrutement/sélection du personnel enseignant* dans un contexte de pénurie. J'ai ainsi pu participer aux réflexions sur les objectifs que l'article devait aborder. Étant présent au début de ce projet, je me suis senti plus légitime de m'investir et d'avoir une place pour interagir.

Situation pratique

a. Prémices

Du fait de la multiplicité de projets que le laboratoire LIFE développe ou dans lesquels il s'investit, j'ai décidé de revenir sur une séance d'échange et de débat traitant de la grille d'entretiens pour la recherche fondamentale sur la *définition de la qualité du travail enseignant*, laquelle m'a interpellé.

Plusieurs séances de discussion étaient prévues afin de revenir sur l'organisation des items qui allaient servir lors des entretiens. L'objectif était de faire ressortir, par des questions pertinentes chez les professeur.es du primaire et du secondaire, une définition de ce que les principaux concernés entendaient par un travail enseignant de qualité. Dès lors, plusieurs débats et désaccords ont vu le jour au sein de l'équipe LIFE, portant sur des propositions de modifications des items et des oppositions à celles-ci.

Le sujet qui sera abordé comme situation pratique dans ce rapport, m'a semblé particulièrement pertinent de par sa thématique que l'on peut retrouver en amont de la recherche actuelle et dans toutes relations sociales. L'apprentissage à la communication est un enjeu pour certain qui toutefois semble inutile pour d'autre. La source de discorde portait sur la question suivante : « *En tant qu'enseignant.e expérimenté.e, pourriez-vous me parler de (l'une des dernières fois où) la dernière fois où, selon vous, vous avez eu le sentiment de réaliser un travail de qualité ?* ».

b. Situation de référence

Une première réaction est d'abord venue (spontanément) d'un chercheur-praticien quant au mot « sentiment ». Cette personne interrogeait l'idée, de potentiellement développer un peu plus l'aspect émotionnel de l'interviewer. Il voulait ajouter une sous question à l'item, mentionné ci-dessus, pour en faire une question à part entière. En premier lieu, je trouvais important de développer cette notion, car pour moi, toute expérience sociologique n'est indéniablement pas séparable de plusieurs aspects psychologiques.

Cette idée a été approuvée immédiatement par plusieurs personnes, suggérant que c'était un élément intéressant et non négligeable de l'expérience de l'interlocuteur. Et plusieurs pistes de réflexions ont rapidement émergé. Cependant, j'ai remarqué que certains des participants restaient dubitatifs et ne s'étaient pas encore exprimé sur la question. J'ai commencé alors, à envisager cette proposition d'un autre point de vue, pour comprendre ce qui pouvait poser problème.

Jusqu'à ce qu'un membre de l'équipe s'interpose et reformule les attentes proposées, soulignant que les émotions de l'interviewé n'entraient pas dans le cadre de l'enquête, et pouvaient détourner le recueil d'informations pour cet item. Il revint alors sur l'objectif premier qui était de s'intéresser à un « travail de qualité » et d'obtenir des réponses autour de ce sujet. Ce à quoi plusieurs participants ont rétorqué qu'une enquête comme celle-ci ne pouvait sous-estimer le ressenti des participants. Tenant compte de ceci, j'ai commencé à approuver ce qui avait été proposé et dans le même temps, à douter de l'importance d'aborder les sentiments lors de la séance d'entretien.

Les arguments se sont opposés durant plus d'une heure, confrontant deux camps : ceux qui ont proposé une nouvelle requête et ceux qui s'y sont opposés, avant que chacun ne prenne du recul par rapport au problème, pour enfin trouver un terrain d'entente. Cette situation ne me semble pas anormale, tant il est vrai et compréhensible qu'un sujet aussi sensible mérite qu'on lui consacre une grande importance, tout particulièrement dans une équipe avec autant d'hétérogénéité, au niveau du milieu d'enseignement.

Pour finir, l'avis qui portait sur un éloignement de l'objectif s'est progressivement révélé être un avantage exprimé, sous forme d'un consensus construit par les deux parties. Lesquelles ont conclu que même si l'on n'en faisait pas un questionnement apparent, les interviewés allaient, de toute façon en parler, car le sentiment est indissociable de la pratique enseignante. Ils ont même précisé qu'en créant un focus sur les émotions de l'individu, ils avaient plus de chance de perdre le fil rouge de l'étude. Face à ce choix, j'ai pu retracer les arguments, la source du débat, l'importance des différents éléments discursifs et comprendre ce qui avait mené à cette décision de l'équipe, pour l'appliquer ensuite sur mon propre changement d'opinion.

Justification et choix des concepts théoriques

Cette situation résonne avec une interaction que j'ai pu observer à plusieurs reprises lors de réunions opposant le vécu du terrain et l'ingénierie de la recherche.

Cette dichotomie met en question la raison comme outil primaire du chercheur. D'un côté un chercheur qui suit des méthodes, des protocoles afin que les résultats obtenus soient le plus objectifs possibles pour les comparer, et que cela valorise la considération de la communauté de recherches envers son travail. D'un autre côté, le professeur serait plus en relation avec l'émotionnel. En étant régulièrement en contact avec le public étudié, il observe et conçoit l'importance de la subjectivité des acteurs interrogés, comme un matériel indéniable à l'évolution d'une recherche. Toutefois, dans cette situation pratique explicitée ci-dessus, ce serait réducteur de dissocier les notions de raison et d'émotion.

L'équipe LIFE est composée de personnes qui sont, pour beaucoup, chercheurs et enseignants. Le simple fait qu'ils participent à cette recherche et qu'ils partagent ce double statut, laisse penser à des valeurs communes, qui empêchent toute dissociation. Néanmoins, même si la recherche les rassemble, les différences de leurs pratiques enseignantes (en fonction du milieu, primaire, secondaire, universitaire) semblent alimenter les débats et entraîner des postures variées au sein du laboratoire de recherche.

Il importe de revenir sur plusieurs éléments que l'on a eu l'occasion d'aborder dans le programme en science de l'éducation, pour essayer d'interpréter la pratique par la théorie. Je vais premièrement m'intéresser à l'engagement actif et les interactions entre les groupes, au sein **d'une communauté de chercheurs et de praticiens**, notamment à propos des intérêts, des passions et des croyances partagés que l'on retrouve au sein d'un même groupe, ainsi que l'identité qui définit cette entité. Un langage technique est aussi utilisé, au sein de celle-ci, avec une structure qui permet l'avancement des objectifs visés.

Deuxièmement, je vais revenir sur la notion **de posture**, et plus spécifiquement celles qui apparaissent chez les personnes en fonction du milieu d'activité d'enseignement à côté de l'université et qui peuvent influencer et faire différer les réflexes d'adaptation à la situation. Il faut préciser qu'en plus de l'environnement qui diffère quand il est question de pratiques enseignantes, plusieurs croyances ou connaissances peuvent avoir un impact.

Toutefois, limité par le nombre de pages, et pour éviter de s'étendre sur la multitude de facteurs qui entrent en ligne de compte, sur les décisions que chacun et chacune d'entre nous peut prendre, nous allons nous concentrer plus particulièrement sur les différences de milieux où les chercheurs enseignent, à côté de leur métier de chercheurs comme principale source des altercations apparues dans la situation pratique.

Communautés de pratique et de recherche :

Apprendre est une activité sociale qui intervient à tout instant de la vie lorsque l'on s'engage dans des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991). On fait toutes et tous partie de différents groupes sociaux dans lesquels on participe activement ou passivement. Entre des groupes d'enquêtes, des travaux pratiques, dans une guildes que l'on retrouve dans un jeu vidéo ou tout simplement avec ses amis, on partage différentes identités et postures, en lien avec les objectifs communs. On s'adapte pour construire des visions, qui nous sont propres, en rejoignant des milieux qui en possèdent déjà. (Lave & Wenger, 1991)

Quand on reprend les fondements des théories socio-constructivistes, ils mettent l'accent sur ce qu'on appelle *la multiplicité des communautés* qui se retrouve à différents niveaux systémiques (personnel, culturel, professionnel) ou justement dans la recherche.

Lave et Wenger attribuent plusieurs caractéristiques à une communauté de pratique en 1991. Ils abordent premièrement tout ce qui peut être partagé entre les personnes, de nature à créer implicitement ou explicitement un groupe. Cela peut être des intérêts, des motivations, des objectifs, ou encore un engagement construit à partir d'élément concret (contrat) ou encore oral, que l'on peut retrouver avec les actions bénévoles ou amicales. Chacun de ces éléments va définir l'identité de cette communauté. Deuxièmement, pour que les activités prennent vie, il faut mettre en place une structure qui va permettre le développement des différents buts visés par le groupe. Cela peut être une structure interne, telle que celle de l'équipe LIFE avec une répartition des rôles, qui peut aussi comporter la déclaration du déroulement de la séance commune, en explicitant ce qui va être fait et le temps qui est alloué pour chaque étape. Enfin, le langage va aussi avoir une importance capitale pour répondre aux attentes des participants. Le professeur-chercheur doit, avant tout, être spécialiste d'un domaine de connaissance et transmettre un métalangage à ses étudiants en lien avec ce qu'il enseigne (Berthiaume & Rege Colet, 2013 ; Poteaux, 2013).

À cet effet, il doit faire ses preuves, au travers de l'obtention d'un doctorat, une pluralité d'expériences professionnelles et/ou avoir mené une ou plusieurs enquêtes à grande échelle (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Il doit développer des compétences particulières, qui se retrouvent dans le cadre universitaire. Les professeurs-chercheurs en arrivent à internaliser des comportements que l'on peut observer dans la situation décrite ci-dessus. Cependant, ceux-ci peuvent être différents quand on parle des enseignant.es. (Vause, 2010) Ils sont régulièrement confrontés à transmettre des savoir-faire ou des savoirs langagiers reliés au plan d'enseignement sur lequel ils doivent se baser. Ils construisent dans un autre milieu leurs pensées, faisant même dans une recherche fondamentale des points de vue qui s'opposent, quand il est question d'intérêts basées sur des expériences.

Différentes postures du chercheur :

Donnay et Charlier en 2006 décrivent l'idée de posture en lien avec le rapport au savoir. Les différentes postures que l'on peut avoir ne sont pas figées, comparativement à un statut professionnel. Dans notre cas « ces postures ont le mérite de mettre en évidence que recherche et action se situent sur un continuum où chercheurs et praticiens peuvent entrer en relation et dégager des terrains de réflexion communs » (Biémar & al, 2015, p.12). Donnay et Charlier en distinguent six postures qui peuvent se modifier régulièrement tout au long de la carrière ou d'un événement chez les participants à une enquête. Par exemple, face à l'urgence d'une situation, une activité de recherche avec un groupe, seul ou dans le cas d'une demande administrative, il changera de position de façon adaptative (Biémar & coll, 2015).

Voici les différentes approches que peuvent adopter les praticiens dans leur réflexion et leur communication du savoir lié à leurs expériences professionnelles que Donnay et Charlier observent en 2006 :

Premièrement, il y a le *praticien centré sur l'action* (1) : celui-ci se focalise sur la réalisation des tâches et l'efficacité des situations, sans accorder une grande importance à la réflexion. La verbalisation du savoir n'est pas une priorité, préférant communiquer directement et en personne. Deuxièmement, il y a le *praticien réfléchi* (2) : celui-ci décrit ses agissements et ses expériences en les contextualisant avec un langage courant. Son objectif est de comprendre ses réflexions et de les exprimer verbalement avec une certaine distance par rapport à ses actions. Troisièmement, il y a le *praticien-réflexif* (3) : celui-ci est décrit comme étant en dialogue sur

ses situations pour les analyser et les comparer, il emploie un langage qui favorise une certaine conceptualisation tout en restant connecté aux expériences réelles. Quatrièmement, il y a le *praticien-chercheur* (4) : celui-ci comprend les actions entreprises pour les appliquer dans d'autres contextes. En réfléchissant de manière critique, il extrait le savoir de son contexte initial et utilise un langage académique, facilitant ainsi sa propagation au sein de la communauté scientifique. Cinquièmement, il y a le *chercheur-praticien* (5) : celui-ci examine méthodiquement les actions, comme des exemples à étudier, et utilise un langage scientifique pour formuler des problèmes, définir des domaines d'étude et diffuser le savoir acquis, principalement dans le but d'améliorer les pratiques professionnelles. Et enfin, il y a le *chercheur-académique* (6) : ce dernier, en menant des recherches approfondies, crée et explore des concepts et des théories. Son savoir est public et partagé avec la communauté scientifique, renforçant ainsi la séparation entre l'observateur et l'objet d'étude.

Discussion :

Sur la base de la littérature scientifique abordée ci-dessus, on peut s'intéresser aux potentielles évidences de la situation décrite au début du rapport. En tissant des liens avec l'idée de communauté de pratique notre groupe de praticiens-chercheurs est mu par plusieurs motivations, intérêts ou valeurs. En plus de faire chacun partie d'un maillage de l'éducation, ils se retrouvent à collaborer les uns avec les autres pour développer des points de vue variés et éthiques, dans le cadre de la recherche sur la notion de qualité du travail enseignant. Chacun d'entre eux permet d'entrevoir des possibilités et des points de vue que leur domaine d'enseignement n'aurait pu prendre en compte. Avec cet objectif, qui les regroupe, ils peuvent se représenter comme un collectif qui agit envers une cause commune et s'y identifie.

On y retrouve une structure qui permet la réalisation de cette enquête. Avec la mise en place de réunions, de périodes d'observation, d'entretiens et d'écritures, le déroulement peut suivre un axe linéaire, en laissant supposer un avancement de l'étude. Une structure interne est aussi faite lors des périodes décidées en groupe. Il désigne des rôles distincts qui sont à chaque fois redistribués pour favoriser la cohésion et l'équité au sein du groupe. Avec cette manœuvre les chercheurs- praticiens sont mis sur un pied d'égalité, favorisant ainsi un sentiment fondé de légitimité à la participation des réunions.

Pour ce qui est du langage spécifique, c'est à ce niveau qu'il pourrait y avoir une différence majeure en fonction des milieux d'enseignement. Au langage plus familier que l'on retrouve

dans les milieux scolaires primaire et secondaire, par le contact régulier avec des enfants ou des adolescents, s'ajoute un intérêt envers le développement de savoir-faire langagier. Comparativement au professeurs-chercheurs qui pratiquent à l'université plus éloigné de leur public qui transmettent des savoirs méta langagiers indépendants à chaque domaine d'étude.

Cette différence au niveau du langage peut être un élément parmi tant d'autres pour expliquer les six postures que Donnay et Charlier définissent en 2006. Par la précision de leur description, on peut envisager d'analyser la situation pratique en attribuant les postures en fonction du degré d'importance accordé aux « sentiments » des participants durant l'entretien. Tout ceci peut être mis en lien avec les différences langagières que les milieux d'enseignement ont implicitement favorisées chez les professeurs-chercheurs. Hypothétiquement, cela laisse penser qu'une personne travaillant dans un milieu scolaire au primaire ou au secondaire soit plus en cohésion avec la première posture ainsi que la deuxième. Centré sur l'action ou la description de ses expériences, l'environnement est plus propice au développement de savoir-faire et langagier. Avec une population d'environ vingt enfants et une proximité continue, les ressentis personnels des enseignants semblent devenir plus importants.

Dans le cas du chercheur- professeur enseignant à l'université, on aurait tendance à le mettre dans les quatre autres postures. Dans un objectif centré sur l'analyse, la comparaison d'éléments et l'exploration de concepts ou de théories, il favorise les comportements de propagation du savoir scientifique au sein de la communauté scientifique. De plus, il utilise un langage scientifique ou fait appel à un métalangage pour aborder ses cours, ne lui demandant de faire que peu ou pas de transpositions du savoir qu'il aborde. Il respecte les méthodologies universitaires pour construire les cours, la composition du public, majoritairement composé de jeunes adultes comparé à celui du primaire et du secondaire, augmentant drastiquement la complexité de tout rapport personnalisé.

Ce qui en ressort revient à une différence significative entre les milieux d'enseignement respectif qui affectent les centres d'intérêts de chacun lors d'un débat. Quand on est à l'université, le savoir est avant tout en construction, comparativement au domaine de l'enseignement primaire et secondaire où on parle plutôt de savoir finalisé (Poteaux, 2013). Celui-ci est en outre construit sur les attentes extérieures (curriculum caché, direction, parents, élèves, étudiants, etc.) modifiant les croyances et les priorités dans les actions entreprises au quotidien. Rien n'empêche qu'ils se rejoignent, mais dans notre situation il est possible que cette différence ait été un élément qui oppose l'idée d'émotion dans la construction des items à l'aspect rationnel de la notion de « qualité » dans le métier d'enseignant. Tout ceci reste

hypothétique et demanderait bien plus d'investigations pour établir un réel lien entre chaque facteur mentionné lors de la discussion.

Conclusion :

Cette expérience en laboratoire a été une vraie mise en pratique d'éléments théoriques autour de conversations et de lectures enrichissantes. Le fait d'avoir pu participer à l'élaboration d'un livre collectif autour de l'*expérience du « beau travail »*, d'avoir pu suivre le déroulement de la recherche fondamentale pour *la définition de la qualité du métier d'enseignant*, et participer à l'écriture d'un article proposé pour le Réseau d'Éducation Francophone (REF), m'a permis de mieux cerner le métier de chercheur-professeur.

Cette profession, à laquelle je m'intéresse, m'a été révélée lors d'expériences intrigantes et variées me faisant participer, observer, lire sur des sujets que je ne m'attendais pas à développer. Grâce à cela j'ai pu améliorer mes capacités d'analyse, de créer des outils de recherche d'une manière que je n'avais jamais encore envisagées. D'autre part j'ai été amené à problématiser des concepts en lien avec mon expérience scolaire et celle que j'avais pu acquérir lors de mes différents séjours à l'étranger. Pour finir, avec cette pratique j'ai pu assister à différentes méthodes d'investigation, telles que la recherche fondamentale. J'avais déjà pu découvrir, lors de mes cours à l'université, les principes qui définissaient une étude comme celle-ci, mais on ne m'avait pas parlé des dilemmes que cela pouvait engendrer. Avec la mise en place d'éléments théoriques, vus lors de ma formation, j'ai tenté de comprendre et d'hypothétiser un rapport entre les conflits auxquelles j'ai pu assister et les principes d'une communauté de pratique et ceux de postures du praticien.ne et du chercheur.e.

En conclusion, le laboratoire LIFE m'a fait un très bel accueil et m'a permis d'être au centre d'une multitude de procédés pratiques et théoriques que je n'oublierai pas dans le déroulement de ma professionnalisation.

Je me permets de remercier Manuel Perrenoud pour sa présence et l'accompagnement qu'il a fourni à mon égard. Grâce aux nombreuses activités dans lesquels il m'a permis de participer ou d'observer, j'ai pu vivre des expériences que je n'aurai pu nullement retrouver ailleurs. J'en profite pour aussi remercier Olivier Maulini de m'avoir accueilli au sein du Laboratoire LIFE

et toute l'équipe qui le compose, je me suis senti écouter, inclus dans les rares occasions où j'ai pu me rendre en présentiel à l'Université de Genève.

Bibliographie

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 31(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.966>

Donnay, J. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd. revue et augm.). Presses universitaires de Namur.

Lave J, Wegner E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York : Cambridge University Press.

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.403>

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 82, Article 82. DOI :

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53783>