HAL
open science

Coopérer au sein d'un Lieu d'éducation Associé à l'Institut français de l'éducation et envisager la recherche-collaborative sur le terrain de l'enseignement supérieur.

Julitte Huez

To cite this version:

Julitte Huez. Coopérer au sein d'un Lieu d'éducation Associé à l'Institut français de l'éducation et envisager la recherche-collaborative sur le terrain de l'enseignement supérieur.. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290397

HAL Id: hal-02290397

https://hal.science/hal-02290397v1

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Coopérer au sein d'un Lieu d'éducation Associé à l'Institut français de l'éducation et envisager la recherche-collaborative sur le terrain de l'enseignement supérieur.

JULITTE HUEZ

Toulouse INP-ENSIACET, 4 allée Emile Monso, 31030 Toulouse Cedex 04, julitte.huez@ensiacet.fr

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue- Julitte Huez conseillère pédagogique -correspondante du LéA INPLIQUÉS

RESUME

Afin de poursuivre sa transformation pédagogique, Toulouse-INP est devenu en septembre 2018 un Lieu d'éducation Associé à l'Institut français de l'éducation (LéA). Le choix des conseillers pédagogiques de Toulouse-INP à s'engager et à coopérer avec des chercheurs de sciences de l'éducation dans le cadre de ce LéA, émane :

- d'une part, du besoin d'accéder à une autre intelligibilité de la qualité des dispositifs de formation et d'accompagnement qu'ils proposent, que celle produite par les indicateurs quantitatifs classiquement mobilisés

- d'autre part, du souhait de proposer aux enseignants et enseignants-chercheurs une autre modalité de développement professionnel, à savoir la recherche-collaborative. Celle-ci conduit pour ces derniers à envisager leur pratique comme un objet de recherche qu'ils acceptent de partager avec d'autres chercheurs. Le résultat visé est la production d'un savoir métissé pouvant être partagé tant par la communauté des praticiens que par la communauté d'experts.

Après avoir décrit le contexte et la problématique qui ont amenés à la construction de cette coopération praticien/chercheurs, nous prendrons le temps de présenter le réseau des LéA, le projet et les recherches initiés et l'enjeu particulier que revêt ce LéA unique actuellement dans l'enseignement supérieur. Cela nous amènera à questionner la place de la recherche-collaborative dans l'enseignement supérieur, et l'intérêt que nous avons trouvé à nous y engager.

SUMMARY

In September 2018, Toulouse-INP began a partnership with the French Institute of Education ("Lieu d'éducation Associé " LéA de l'Ifé). This partnership allows pedagogical counselors from Toulouse-INP to engage and cooperate with researchers in science of the education within the framework of this LéA. The motivation for this collaboration stems from:
- the need to provide more nuanced information on the quality of current training and support systems
- the desire to offer teacher-researchers (TRs) a new and different modality of professional development, specifically one that enables and facilitates collaborative research. This mode of professional development allows TRs to view their practice as a research object that they agree to share with other researchers. The ultimate goal of this collaboration is the production of interdisciplinary

knowledge that can be shared and leveraged by both the community of practitioners and by the community of experts.

We first describe the context, which enabled the cooperation between pedagogical counselors and education researchers. We then describe the LéA network, the research initiated in this LéA and the particular challenge of this LéA currently unique in Higher Education. This will lead us to question the place of collaborative research in higher education, and to describe the interest we have found in.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Enseignement supérieur, recherche-collaborative, analyse

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Higher education, collaborative research, analysis

1. Introduction

La décennie en cours a vu se développer, en France, la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur (ES). La conférence mondiale sur l'ES de l'Unesco en 2009 (UNESCo, 2009), les ouvrages de J-M Ketele (De Ketele, 2010) et de N. Poteaux (Poteaux, 2013) puis les rapports de C. Bertrand (Bertrand, 2014), de la StraNES (Béjean, 2015) éclairent le contexte national dans lequel celle-ci a pris place. Il s'agit d'un contexte quasiment vierge en termes de pédagogie, où il est couramment admis que le « simple » fait de maîtriser le savoir enseigné, celui produit dans son domaine de recherche, légitime les compétences de l'enseignant-chercheur (EC) en enseignement. Les EC ne suivent-ils d'ailleurs pas une formation presque exclusivement scientifique et disciplinaire, quand, dans leurs carrières, le poids de l'enseignement par rapport à la recherche est historiquement faible et ne les incite donc pas à s'y investir autant.

Cette transformation pédagogique, fruit de la politique publique de l'ES, est un véritable changement qui met la réussite des étudiants et la formation des EC au cœur de ses préoccupations et par là même la qualité des enseignements et des apprentissages (Albouy, 2007) (Charlier, 2011).

Ainsi la formation des EC se dessine, passe d'une « incitation à » à un arrêté[1] plus coercitif « *fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires ».* Les services de soutien à la pédagogie se structurent, et les conseillers pédagogiques (CP) apparaissent (Dechy-Cabaret, 2016 ;

[1] Arrêté du 8 février 2918- Journal officiel de la république française du 6 mars 2018

Daele, 2018). Les effets de ces actions, aujourd'hui questionnés, ont amené les CP de l'Institut National Polytechnique de Toulouse (Toulouse-INP[2]) à pouvoir rendre compte de leurs activités autrement que par des indicateurs chiffrés, dont certes, le recueil et l'usage sont aisés et dont l'objectivité de la « mesure » qu'ils offrent rassure, mais qui ne permettent pas d'accéder aux éléments de compréhension de ce qui se joue réellement dans les situations professionnelles. En se rapprochant des chercheurs des sciences de l'éducation pour appréhender la démarche de recherche-collaborative (RC), les CP visent à accéder non seulement à des résultats de recherche qualitative partagés par la communauté des professionnels et par celle des chercheurs, mais aussi à développer simultanément leurs compétences, leur offre de formation et d'accompagnement et par là même à contribuer au développement professionnel des EC.

Le projet en étant à ses balbutiements, nous proposons ici de revenir sur son processus de mise en œuvre qui vient interroger la place de la RC dans l'ES.

2. Contexte

Au sein du service de soutien à la pédagogie de Toulouse-INP, trois EC ont pris la fonction de CP après une formation assurée par des pairs, pour conseiller l'institution et accompagner les EC sur leurs préoccupations de terrain et leurs projets d'enseignement. Ces CP apparaissent aussi comme ressource pour animer des ateliers de partage d'expériences et participent à l'offre de formation proposée sur l'Université Fédérale de Toulouse. On retrouve ici la diversité des missions du CP décrites par A. Daele (2018). Cependant, dans le contexte français évoqué, CP est un métier « émergent » (Dechy-Cabaret, 2016) dont un pan de ses activités n'est pas encore formalisé au sein de la communauté de l'ES, et il est encore fréquent qu'à l'extérieur de son institution, comme à l'intérieur, le CP soit questionné sur ce qu'est un CP, sur ce qu'il fait, et à quoi il sert. Les CP sont ici confrontés à une difficulté essentielle : celle de vivre, d'élaborer et d'évaluer simultanément leur agir professionnel (Jorro, 2006).

3. Problématique

Ainsi les CP se sont sentis démunis pour rendre compte de leurs actions autrement que

[2] Toulouse-INP regroupe 6 écoles d'ingénieurs

-par des éléments comptables/quantitatifs : nombre d'accompagnement effectués, nombre d'EC accompagnés, nombre de formation réalisées, nombre de « formés »,

-par des éléments issus de questionnaires de satisfaction des formations dispensées (qui ignorent souvent les acquis d'apprentissage),

-par des éléments déclaratifs émanant d'échanges entre CP ou d'échanges entre CP et EC accompagnés et/ou formés, éléments relevant davantage d'un ressenti que d'une évaluation qualitative d'actions de formation et d'accompagnement.

Aucun de ces éléments ne permet d'accéder à ce en quoi les actions des CP sont (ou pas) efficaces, efficientes et pertinentes, si tant il soit possible de le faire. D'où leurs questionnements : en quoi leurs actions sont effectivement transformatrices des pratiques des EC ? Quel sens donner à ces concepts d'efficacité d'efficience et de pertinence sur les actions des CP (Nacuzon Sall, 1997) ? Quels en seraient les indicateurs adéquats ?

Au risque de souligner une évidence, on voit ici, qu'associés aux questionnements des CP, les EC et leur pratique professionnelle sont au cœur de l'analyse des effets des actions des CP : il convient de permettre aux EC d'apprendre de leur propre activité professionnelle, d'en saisir la complexité, et dans une posture réflexive, d'en conduire une analyse en étant à même de s'extraire des routines d'action, tacites et donc la plupart du temps non explicitées.

Conscients de ces difficultés, comme de contribuer à la construction d'une nouvelle profession, les CP se sont rapprochés de chercheurs en sciences de l'éducation afin d'une part d'étayer et de conduire une « validation » par une approche d'experts, des contours de cette profession en émergence et d'autre part de développer une autre offre de formation aux EC basée sur l'analyse de pratiques.

J-P Bourgade d'ADEF[3] a ainsi conduit une analyse didactique de la fonction de CP (Bourgade, 2017), D. Broussal d'EFTS[4] aide les CP à comprendre qualitativement les effets de leurs accompagnements sur la professionnalisation des EC et une coopération avec A. Dubois et G. Monceau d'EMA[5] permet aux CP de s'initier à l'analyse de pratiques en vue de déployer de nouvelles modalités de formation auprès des EC.

---

[3]Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation- équipe d'accueil de l'Université d'Aix-Marseille

[4]Education Formation Travail et Savoirs- Unité Mixte de l'université Toulouse Jean Jaurès et de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole.

[5]Ecole, Mutations, Apprentissages- Unité d'accueil de l'université de Cergy Pontoise

Ces coopérations ont fait évoluer les questions autour de l'accompagnement et de la formation des EC vers celles de la professionnalisation, du développement professionnel des CP et des EC et ont amené Toulouse-INP à devenir Lieu d'éducation associé à l'Ifé en septembre 2018.

4. Le dispositif : le LéA INPLIQUÉS

Le dispositif LéA[6] proposé par l'Ifé est ouvert à toute institution porteuse d'un enjeu d'éducation et rassemble, pour la construction conjointe d'un projet de 3 ans, des acteurs de terrain en questionnement et des chercheurs garant de la transformation de ce questionnement en problématique de recherche.

Les projets de LéA bénéficient d'une organisation en réseau et d'un support d'accompagnement qui facilitent la diffusion des savoirs et des résultats des recherches conduites.

Le dispositif repose sur l'hypothèse que la réflexivité critique et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et des membres du lieu d'éducation, entre autre en permettant d'accéder à la complexité de la pratique professionnelle. Ce dispositif, initié il y a 8 ans, compte 34 LéA en fonctionnement qui impliquent plus de 20 équipes de recherche et les acteurs de terrain d'association enseignante, comme du primaire, du secondaire et depuis cette année de l'ES.

Dans le LéA INPLIQUÉS (Toulouse-INP LIeu en QUestionnement sur l'Enseignement Supérieur[7]) les CP se sont appropriés le dispositif en partant de leurs questionnements et des coopérations en cours, pour formaliser, une démarche de RC. Le projet pose une double question de recherche :

1) Sur quel référentiel évaluatif (intégrant une dimension qualitative) le CP peut s'appuyer pour lui permettre d'évaluer son accompagnement ?

Cette recherche, initiée, vise la réalisation de ce référentiel avec une fonction heuristique puisque jusqu'à présent un tel référentiel n'existe pas, et une fonction stratégique, puisqu'il s'agit de doter les CP d'un outil « scientifiquement » validé leur permettant de faire

[6]http://ife.ens-lyon.fr/lea

[7]http://www.sup-numerique.gouv.fr/cid132543/le-projet-inpliques-inp-lieu-en-questionnement-sur-l-enseignement-superieur.html

reconnaître leur activité auprès des institutions. Le choix théorique qui a été fait est de mobiliser l'approche de Figari et Tourmen (2006), particulièrement adaptée à l'évaluation de dispositif. La méthodologie consiste quant à elle à centrer dans cette première phase l'analyse sur l'expérience des EC accompagnés. Ainsi, en plus des CP engagés dans la RC, trois EC sont aussi impliqués. Cette RC a déjà donné lieu à une communication par les CP (Huez, 2018).

2) Comment la participation d'EC à des dispositifs formatifs (proposés et animés par les CP) mobilisant l'analyse de situation d'enseignement contribue à la transformation de leurs modalités d'enseignement ?
Cette recherche est en construction.

Les CP perçoivent un enjeu à se lancer dans une démarche de RC, ils ont l'intuition, pour ne pas dire la conviction, qu'amener les EC à la RC (comme eux-mêmes d'ailleurs) peut être une modalité de développement professionnel opportune et en tout cas ils souhaitent dans le cadre de ce LéA l'appréhender, d'où la proposition de ce deuxième questionnement.

Pour mieux cerner ce que nous évoquons ici, il convient de présenter de quoi relève la RC.

La RC, mobilisée dans le projet INPLIQUÉS, est l'objet de nombreuses publications. Pour la présenter nous proposons de faire référence aux textes de S. Desgagné (1997), de J. Morissette (2013) et à la conférence de I. Nizet (2016).

Ainsi on retiendra que la RC associe chercheurs et praticiens dans l'exploration d'un objet identifié comme « appartenant » à une pratique professionnelle. La RC part du terrain professionnel et les participants recherchent une intelligibilité sur la réalité professionnelle et les pratiques avec la double visée :

- de co-construction d'un savoir métissé : savoir simultanément professionnel et scientifique sans prévalence d'un de ces aspects sur l'autre,

- de développement professionnel de l'ensemble des participants à la RC.

Cela suppose qu'ensemble, tous les participants à la RC :

- ne *« poseront pas de regard normatif sur les pratiques, ne tenteront pas de déceler ce qu'il conviendrait de changer ; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui les mobilise* » (sic Morrissette, 2013)

- définissent la délimitation de l'objet d'étude, choisissent la méthode de travail (coordination, régulation…) et la modalité de recueil et d'analyse des données (temporalité), ainsi que la modalité de restitution des résultats.

C'est cette double visée qui a motivé le dépôt du projet INPLIQUÉS, ce cadre qui est clairement une « recherche avec » et pas uniquement une « recherche sur » et qui permet d'accéder à des résultats de recherche qualitative.

5. Analyse

Quand on se penche sur la littérature de la RC, on perçoit que la démarche n'est pas triviale, et que le terrain de l'ES est finalement assez peu investi.

Les CP ont ainsi le sentiment d'une certaine prise de risque dans le projet (peut-être est-ce aussi le cas pour les chercheurs ?) car ces recherches, qui rassemblent des acteurs de deux sphères différentes, sont sources d'imprévus, d'incertitudes qui peuvent être moteur et permettre d'avancer comme être un frein. La durée de ces recherches n'est pas toujours évoquée, mais on perçoit aussi qu'il s'agit d'un élément à considérer. Nous noterons juste ici le commentaire de G. Figari lors de la 7ème université d'été de l'ADMEE[8] en juin 2018, qui en revenant sur une analyse critique d'une RC conduite 10 ans auparavant, exprimait un certain regret à ne pas avoir pu suivre sur du long terme les effets de la RC conduite. Il soulignait ainsi le caractère inachevable de celle-ci. Enfin, le rapport « symétrique » entre praticien et chercheur, symétrie dans l'engagement au sein de la recherche et symétrie de position dans l'action menée (co-construction), conduit à des savoirs produits et à un rapport aux savoirs spécifiques à la RC. En outre cette RC modifie la relation entre la théorie et la pratique, d'où le développement professionnel : « *De fait, en évitant de situer le chercheur en position de surplomb, ces pratiques de recherche favorisent l'émergence des ressources discursives qui permettent aux acteurs de négocier leur relation à la pratique et de l'espace de liberté nécessaire à la construction de leur propre savoir. C'est là une autre façon de penser le rapport à l'apprendre* » (sic Morissette, 2013).

Les CP misent sur le fait que la RC, en produisant des savoirs sur les pratiques professionnelles des CP d'une part et celles des EC d'autre part, permette aux CP comme aux EC, l'étayage de leurs professions comme de leur formation respective, de mieux comprendre

[8] Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

leur fonction, de donner un sens à leurs actions, et qu'ils développent leurs pratiques en s'appuyant sur les méthodes et outils mobilisés.

Cependant l'enjeu est de taille, car si la RC fait sens dans les établissements de formation de formateurs à l'enseignement, où les connaissances produites peuvent être directement utilisées dans les contenus enseignés, il en est tout autrement dans le contexte des écoles d'ingénieurs. Ainsi, il convient d'être vigilant non seulement au travail de problématisation à réaliser avec les EC pour qu'ils se sentent concernés dans cette démarche, par rapport à leur réalité du terrain, mais aussi à comment valoriser leur implication qui risque bien de venir « en plus du reste » (une réflexion sur le financement d'heures « EC impliqués » dans le projet est en cours).

On constate en effet assez peu d'écrit sur la RC dans l'ES ailleurs que dans ces établissements de formation de formateur. La jeunesse du terrain professionnel des EC peut sans doute en partie en être une explication, mais on est en mesure de questionner d'autres paramètres de ce terrain, tel que le statut particulier de ces EC qui sont la plupart déjà chercheurs. Contrairement aux enseignants du primaire ou du secondaire qui ont pour activité principale l'enseignement, les EC ont d'autres activités, de recherche et administratives. Dans quelle mesure sont-ils à même de (vouloir ou pouvoir) s'investir dans une autre activité de recherche que celle dans laquelle ils excellent ? Et qui fasse sens pour eux, (et pour l'institution) ? Cependant, peut-on imaginer que l'évolution des formations universitaires et des pratiques associées puisse se faire sans leur contribution ?

Par ailleurs, en reprenant le rapport de « symétrie » évoqué plus haut, dans le cas d'une RC sur le terrain du supérieur, l'ensemble des acteurs sont des pairs. Certes ils ne vont pas vivre la RC de la même façon, puisque pour les chercheurs la RC produit des résultats de recherche, tandis qu'elle produit du développement professionnel pour les CP et les EC. Cependant, est-ce que le fait d'être entre pairs est susceptible de modifier (ou pas) les relations entre les différents participants, ou bien la démarche même de la RC ? Par exemple, on peut émettre l'hypothèse, que les sources d'imprévu au sein de la RC ne seront pas vécues comme une difficulté par les acteurs de l'ES car ils y sont déjà confrontés au sein leur recherche dans leur propre discipline.

Lors des réunions du réseau des LéA, les acteurs des LéA qui se déroulent sur le primaire ou le secondaire soulignent un turn-over important des participants, par une mobilité physique qui met en difficulté les projets sur la durée. Dans le supérieur, la mobilité physique est loin

d'être aussi fréquente, ce pourrait donc être un point d'appui pour la démarche de RC sur ce terrain, en revanche, on y connait une mobilité de prise de fonction (responsabilité administrative, représentant dans les conseils etc.). Quels en seraient les leviers et obstacles à la RC ? comme sur les autres terrains : une difficulté à la conduite de projet sur la durée, ou bien, par cette mobilité de fonction, un essaimage de la démarche de RC dans les différentes strates de l'institution ?

On voit à ce stade que c'est tout à fait émulateur et opportun de se saisir du terrain de l'ES pour y conduire de la RC, ne serait-ce que pour appréhender comment la démarche même de RC y est mise en œuvre et s'y structure. C'est un élément dont nous n'avions pas forcément conscience au moment du dépôt du projet, mais sur lequel il convient aussi de travailler.

Enfin, au-delà des projets de recherche conduits ensemble, au-delà du développement professionnel susceptible d'être réalisé par l'accès à des éléments de compréhension qualitatifs de ce que nous faisons, en tant que CP ou en tant qu'EC au quotidien et de ce qui augure à notre insu, il y a, de notre point de vue, deux points clefs essentiels à coopérer au sein des LéA sur de la RC :

- une mise en perspective de notre identité professionnelle, de ce qu'est notre cadre institutionnel professionnel au sein duquel nous exerçons avec nos différentes fonctions (CP ? EC ? autre ?), une redéfinition des contours de notre territoire d'actions par les échanges qui se construisent dans la coopération avec des chercheurs venant d'un autre domaine, d'une autre section CNU[9], la 70ème, celle des sciences de l'éducation
- l'opportunité de faire partie d'un des trop rares espaces où se côtoient le primaire, le secondaire, le supérieur, l'éducation populaire, l'enseignement professionnel, général, agricole, le formel, l'informel…

Ces deux points permettent d'appréhender les enjeux de l'éducation au-delà du territoire que l'on investit et de penser le futur de cette éducation au sein d'un collectif.

[9] Les sections du conseil national des universités correspondent à des domaines d'activité de recherche

Références bibliographiques

Albouy V. & Tavan C. (2007). Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France. Rapport INSEE. http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/docs_doc_travail/g2007-06.pdf

Béjean, S. et Monthubert, B. (2015). Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur , Rapport de la StraNES http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html

Bertrand, C. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport pour le MESRI. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf

Bourgade, J-P. (2017)**.** Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 33-2 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017. En Ligne : http://journals.openedition.org/ripes/1227.

Charlier, B. (2011). Evolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ? revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education, 8(1-2), 28-36. http://doi.org/10.7202/1005781ar

Daele, A., Sylvestre, E. (2018). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Guide Pratique, De Boeck Editions.

Dechy-Cabaret, O., Escrig B., Henriet N., Huez J., Nodot M., Noel M., Perennou T., Veuillez N. (2016), Accompagner (durablement) les enseignants qui forment au monde de demain : mise en œuvre du réseau GRAPPE des conseillers pédagogiques en écoles d'ingénieurs de l'Université Fédérale de Toulouse, Colloque Eduquer et Former au monde demain-ESPE Clermont Ferrand.

De Ketele, J-M. (2010)**.** La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 03 janvier 2019. En ligne : http://journals.openedition.org/rfp/2168

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, N°2, 371-393.

Figari, G., Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. Mesure et Evaluation En Education, 29-3, 5–25.

Huez, J., Broussal, D. (2018). Valoriser par la référentialisation : l'exemple d'une recherche collaborative portant sur le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur. 7ème Université d'été de l'ADMEE-Europe, 29 juin 2018, Toulouse.

Jorro A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. <halshs-00195900>

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quels rapports aux savoirs et à la production des savoirs ? Nouvelles pratiques sociales, 25(2), 35-49.

Nacuzon Sall, H., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation, 19(3), 119-142.

Nizet I, (2016). 6ème rencontre nationale (LéA) - Les recherches et les productions des LéA, quels apports ? quelles spécificités ? Vidéo en ligne sur Canal U. https://www.canal-u.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/recherche_collaborative_et_developpement_professionnel.25247

Poteaux N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. Distances et médiations des savoirs, 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, http://journals.openedition.org/dms/403 ; DOI : 10.4000/dms.403

UNESCo (2009). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement. Communiqué, n° ED-2009/CoNF. 402/2, 8 juillet 2009.