



HAL
open science

Pratiques in situ d'enseignants universitaires et confrontation avec le vécu des étudiants : une étude de cas

Stéphanie Bridoux, Cécile de Hosson, Céline Nihoul

► To cite this version:

Stéphanie Bridoux, Cécile de Hosson, Céline Nihoul. Pratiques in situ d'enseignants universitaires et confrontation avec le vécu des étudiants : une étude de cas. INDRUM 2020, Université de Carthage, Université de Montpellier, Sep 2020, Cyberspace (virtually from Bizerte), Tunisie. hal-03113849

HAL Id: hal-03113849

<https://hal.science/hal-03113849v1>

Submitted on 18 Jan 2021

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.

Pratiques *in situ* d'enseignants universitaires et confrontation avec le vécu des étudiants : une étude de cas

Stéphanie Bridoux¹, Cécile de Hosson² and Céline Nihoul³

¹Université de Mons, Belgium, stephanie.bridoux@umons.ac.be; ²Université de Paris, France, cecile.dehosson@univ-paris-diderot.fr; ³Université de Mons, Belgium, celine.nihoul@umons.ac.be

In this contribution, we investigate which dimensions of the professional identity of the academic profession are reflected in the practices of two university teachers (UT), one in mathematics and the other in physics, and what are the consequences for the students' experience at the end of a course delivered by each UT. Our analyses show that the teaching practices of each UT are organized according to the representations they have of their discipline and the understanding expected from students. The analysis of the questionnaires administered to the students reveals regularities but also gaps between the objectives of the UTs and the way in which the students have experienced each course.

Keywords : teachers and students practices at university level, preparation and training of university mathematics teachers, professional identity, epistemology.

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur universitaire est devenu depuis plus de deux décennies et à l'échelle internationale, un objet d'étude investi par des chercheurs d'origines disciplinaires variées et relevant majoritairement des sciences humaines et sociales (sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation, etc.). Dans ce contexte, les politiques éducatives de même que les identités étudiantes et enseignantes ont été la cible de travaux divers visant à éclairer les dynamiques sociales, économiques, pédagogiques à l'œuvre dans un espace singulier où des enseignants peu ou pas formés pour enseigner sont pour la plupart chercheurs. Les pratiques d'enseignement des universitaires se sont vues investies elles aussi par des enquêtes issues principalement de la recherche en éducation dont peu d'entre elles prennent ou ont pris en charge la dimension disciplinaire de ces pratiques. Certaines études soulignent pourtant que la communauté des enseignants universitaires, particulièrement celle des enseignants-chercheurs (noté EC dans la suite du texte), est « modelée » par la discipline académique dont elle se réclame, et qu'elle partage de ce fait « un même ensemble de valeurs intellectuelles, un même territoire cognitif » (Becher, 1994, notre traduction). Il apparaît donc nécessaire que des recherches sur les pratiques enseignantes universitaires se développent avec pour entrée la spécificité disciplinaire des acteurs et des savoirs (Berthiaume, 2007 ; Trede, Macklin, & Bridges, 2012).

Le travail que nous présentons ici rencontre ce besoin de contextualisation disciplinaire. Il se déploie au sein d'un espace d'enseignement – le cours magistral, et pour deux disciplines académiques spécifiques : les mathématiques et la physique. Au-delà des seules pratiques des enseignants concernés, nous interrogeons également la

manière dont ces pratiques et les intentions qui les soutiennent sont perçues par les étudiants. Plus précisément, nous cherchons à caractériser les choix opérés par les EC lorsqu'ils enseignent, à en comprendre les raisons et à les confronter au vécu des étudiants.

OUTILS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE

Notre recherche repose sur le postulat suivant : la manière dont un EC organise son discours pédagogique, la manière dont il « fait cours », dont il expose les connaissances à ses étudiants, est portée par un ensemble de convictions sur ce qui doit être su (et donc enseigné) et sur la façon dont cela doit être fait.

Ce postulat se veut volontairement restrictif. Il exclut en effet un ensemble d'autres facteurs susceptibles d'influencer « l'agir pédagogique » (Leclercq, 2000) de l'EC et qui façonnent ce que les chercheurs en sociologie du travail désignent sous le concept « d'identité professionnelle ». Ce concept renvoie au sentiment d'appartenance d'un travailleur à son groupe professionnel (Dubar, 1996 ; Blin, 1997).

La littérature scientifique concernant l'identité professionnelle des enseignants universitaires est assez abondante (Tickle, 2000 ; van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen, 2017) mais les recherches se distribuent selon des axes au sein desquels l'appartenance disciplinaire de l'EC est peu (voire pas) travaillée. Tout se passe (presque) comme si l'identité professionnelle des EC pouvait être étudiée indépendamment de la discipline qui porte à la fois leur activité de recherche et d'enseignement. Pourtant, et toujours selon Becher (*op. cit.*), « (...) les cultures disciplinaires sont la principale source d'identité et d'expertise des membres du corps professoral et comprennent des hypothèses sur ce qui doit être connu et comment les tâches doivent être effectuées ».

Dans la mesure où le concept d'identité professionnelle a d'ores et déjà fait ses preuves pour éclairer les raisons pour lesquelles « les enseignants font ce qu'ils font » (Kogan, 2000 ; Trickle, 2000) nous avons choisi d'inscrire notre démarche au sein de cet environnement théorique. Mais la prise en compte de la « culture disciplinaire » des EC, pointée comme un incontournable par Becher, par exemple, et qui intéresse également les chercheuses en didactique (des mathématiques, de la physique) que nous sommes, nécessite que le concept d'identité professionnelle soit spécifié au regard de cette culture, c'est-à-dire au regard du rapport que les EC entretiennent avec :

1. la discipline dont ils sont issus (rapport de nature « épistémologique ») : ce que sont les mathématiques, la physique, par exemple mais également la manière dont les savoirs dans ces disciplines s'élaborent dans les laboratoires de recherche.
2. la manière dont cette discipline (ou les savoirs qui en sont issus) doit s'enseigner (rapport de nature « pédagogique »), ce qui n'est pas indépendant des besoins qu'ils projettent sur leurs étudiants.

Ce rapport sera d'autant plus facile à cerner que les chercheurs en charge de son exploration sauront « de quoi il est question », c'est-à-dire entretiendront une certaine

familiarité avec les savoirs de la discipline concernés. La recherche en didactique disciplinaire apparaît, pour cela, relativement bien outillée. Ainsi, considéré au prisme disciplinaire, le concept d'identité professionnelle devient un outil opérant pour entrer dans les espaces d'enseignement par la porte des savoirs et enrichir, ce faisant les connaissances sur l'identité professionnelle des EC (de Hosson, Décamp, Morand, & Robert, 2015). De manière plus opérationnelle, l'identité professionnelle d'un EC spécifiée selon sa culture disciplinaire peut se voir inférée à partir :

- des normes assignées à son métier et qu'il reconnaît comme telles (cela inclut les normes institutionnelles liées à son statut, à l'organisation des enseignements, à la manière dont les étudiants sont évalués, ou des normes plus tacites comme les types de savoir qu'il est nécessaire de connaître à tel ou tel niveau d'enseignement, etc.) ; plus généralement, cette dimension renvoie à ce que l'EC juge légitime / illégitime dans l'exercice de son métier.
- des qualités jugées nécessaires pour exercer son métier (il peut s'agir de qualités pédagogiques – être à l'écoute des étudiants ou plus disciplinaires – bien maîtriser les savoirs que l'on enseigne, faire de la recherche, etc.) ;
- des valeurs (ce que l'on apprécie particulièrement dans son métier, que l'on ne serait pas prêt à déléguer à d'autres – une thématique d'enseignement, par exemple, et inversement, ce que l'on déléguerait volontiers, que l'on considère comme ne faisant pas partie du cœur de son métier).

En regard de ces éléments spécifiques (qui façonnent selon nous les choix et les pratiques d'enseignement des EC), la question des effets de ces pratiques sur les étudiants reste encore très peu étudiée (Duguet, 2015). Cela dit il est intéressant de mentionner que les chercheurs qui s'y sont intéressés soulignent de manière convergente qu'il existe un écart assez systématique entre ce que l'enseignant considère comme central dans son enseignement (ie : ce qu'il valorise le plus) et ce que les étudiants en retiennent (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002). Les exemples mobilisés, considérés comme moteur de compréhension par les enseignants ne sont, par exemple, que rarement pris en note par les étudiants, les anecdotes passent inaperçues (Titsworth, 2004 ; Clanet, 2004) et les innovations n'ont pas nécessairement la portée motivationnelle attendue.

Ce travail s'inscrit dans le prolongement de ces recherches. Nous formulons pour hypothèse qu'une bonne adéquation entre les intentions qui portent la pratique d'un enseignant et la manière dont celles-ci sont perçues par ses étudiants peut constituer l'un des moteurs de la réussite étudiante. À l'inverse, une inadéquation documentée pourrait permettre à l'enseignant de porter un regard différent sur les causes des difficultés de ses étudiants. Finalement, la question de recherche que nous nous proposons d'étudier est la suivante : quelles dimensions de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs sont perceptibles à travers leurs pratiques et quelles en sont les conséquences sur le vécu des étudiants ?

MÉTHODOLOGIE

Notre travail prolonge les travaux du groupe « enseignement supérieur » du LDAR (Bridoux, de Vleeschouwer, Grenier-Boley, Khanfour-Armalé, Lebrun, Mesnil, & Nihoul, 2019). Nous nous inscrivons donc dans une visée comparatiste des pratiques, en choisissant comme disciplines les mathématiques et la physique. Notre problématique nous amène à étudier à la fois les pratiques d'EC lorsqu'ils enseignent mais aussi le vécu des étudiants concernés par ces enseignements. Pour ce faire, nous avons ciblé deux cours magistraux, un cours en mathématiques et un cours en physique à l'Université de Mons (Belgique), chacun donné par un EC de la discipline. Ces deux cours sont suivis par 17 étudiants d'une filière mathématique en première année d'université.

Afin de saisir les normes, les qualités et les valeurs que chaque EC se donne pour exercer son métier d'enseignant (et caractériser ainsi les rapports épistémologiques et pédagogiques qu'ils entretiennent avec la discipline qu'ils enseignent), nous avons mené avant chaque cours observé un entretien individuel de trente minutes environ structuré autour des questions du tableau 1. Nous confrontons ensuite ces dimensions au vécu des étudiants recueilli à l'aide d'un questionnaire (voir tableau 1). À noter, certains éléments des cours *in situ* (supports utilisés, exemples cités, questions, etc.) viennent compléter l'analyse des perceptions étudiantes.

	Questions aux EC	Questionnaire Etudiants
Normes	Que faut-il que les étudiants aient appris / compris ? Qu'est-ce qui est difficile / facile ? Que penses-tu de la séparation théorie/exercices ?	Qu'est-ce qui t'a semblé facile / difficile ? Pourquoi ? Apprécies-tu le cours ? Pourquoi ?
Qualités	Qu'est-ce qu'un bon cours de maths / de physique ?	Apprécies-tu le cours ? Pourquoi ?
Valeurs	Quelle approche vas-tu adopter ? Quels supports vas-tu utiliser ? Quels exemples ?	Les exemples, les dessins, t'ont-ils aidé à comprendre le cours ?

Tableau 1 : mise en relation des dimensions (normes, qualités, valeur) de l'identité professionnelle à l'étude avec les questions posées aux EC et aux étudiants.

QUELQUES ASPECTS DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES EC

L'enseignant-chercheur de mathématiques

Dans l'entretien qui s'est tenu avant le cours, l'EC explique qu'il va démarrer un nouveau chapitre portant sur les équations différentielles ordinaires. Il s'agit de présenter les notions d'équations différentielles et de solution. Selon cet enseignant, ce cours consiste en la présentation de nouveaux concepts et ne devrait pas poser de difficulté particulière aux étudiants. Dans l'entretien, l'enseignant confie viser une

compréhension approfondie de la part des étudiants. Il se donne comme objectif que ceux-ci donnent du sens aux notions. L'enseignant vise aussi à ce que son cours ne se limite pas à des aspects techniques qui pourraient amener les étudiants à retenir les définitions et les résultats sans essayer de les comprendre. Les extraits suivants issus de cet entretien témoignent de ce fait :

M : ... un cours de maths a priori ça doit être différent avant et après... ta manière de raisonner, ton intuition doit avoir évolué dans la pratique.

M : ... ce qu'il y a d'important c'est quoi, comment est-ce qu'on pense le truc, c'est quoi les voies directrices, comment est-ce qu'on interprète les formules un petit peu abscones, comment est-ce que on essaie de développer l'intuition, qu'est-ce qu'on fait quand on est bloqué dans une preuve ou qu'il y a un cas qu'on a pas vu, etc.

Chez cet enseignant, il y a une tension entre ce qu'il attend des étudiants en termes de travail personnel et de compréhension et ce qu'il constate réellement (entre ses valeurs et les normes du métier) :

M : ... pour eux [les étudiants] c'est qu'est-ce que c'est la matière, qu'est-ce qu'on a à l'examen et comment je fais pour réussir. C'est pas comment je vais améliorer mes capacités de raisonnement, ma finesse, ... comment je vais affiner mon intuition.

Pour tenter d'amener les étudiants à donner du sens aux nouvelles notions, l'enseignant a l'intention de les introduire avec des exemples issus de la physique. Ce choix est lié au fait que l'enseignant estime que le cours de physique ne montre pas suffisamment rigoureusement les mathématiques cachées dans les équations différentielles qui décrivent l'étude de certains mouvements. Du coup, il veut combler ce manque en faisant tous les détails mathématiques pour montrer aux étudiants d'où viennent les équations qui décrivent ces mouvements :

M : Ce que je vais faire, c'est d'abord présenter quelques exemples d'équations en essayant de lier au cours de physique, si possible, parce que la vérité ici c'est que dans le cours de mécanique, ils voient pas... enfin le concept d'équation différentielle ne ressort pas. Ils ressortent du cours sans savoir que $F = ma$ est une équation différentielle.

L'enseignant-chercheur de physique

Dans l'entretien pré-enseignement, cet EC explique qu'il va démarrer un nouveau chapitre portant sur le flux électrique et le théorème de Gauss. Selon lui, c'est un chapitre très difficile pour les étudiants. Les notions de physique à introduire sont conceptuellement difficiles et les mathématiques nécessaires pour les aborder posent également des difficultés aux étudiants.

En termes de conceptualisation visée, les objectifs de cet enseignant sont de préparer les étudiants à l'évaluation et qu'ils retiennent les grandes idées développées dans le cours :

P : ... les gens qui n'avaient absolument pas envie de venir faire de la physique repartent avec quelque chose comme un bagage... même s'ils n'ont pas compris le détail ça c'est l'examen je vais dire. Moi finalement le bon cours de physique c'est ce qui reste deux mois après l'évaluation.

En ce qui concerne les difficultés liées aux mathématiques, l'enseignant souligne qu'il n'attend pas une utilisation rigoureuse des mathématiques. L'enseignant sait qu'il ne les utilise pas « proprement », il ne s'en cache pas et le dit aux étudiants :

P : ... j'essaie de mettre les balises en leur disant attention c'est pas très propre d'un point de vue mathématiques... je pense que les maths élémentaires, le calculus leur pose vraiment des problèmes... vraiment.

Quelques éléments comparatifs entre les deux EC

Chez l'EC de mathématiques, l'ancrage épistémologique est fort et se transpose sur ce que l'enseignant attend des étudiants. Il souhaiterait que toute la rigueur mathématique dont il fait preuve se transmette aux étudiants. L'EC de physique cherche plutôt à être structuré et à développer des méthodes que les étudiants pourront appliquer seuls, y compris le jour de l'évaluation, mais sans forcément les comprendre en profondeur. Chez cet enseignant l'ancrage épistémologique apparaît moins marqué.

Ainsi, l'EC de mathématiques a un profil que nous qualifions de « profil épistémologique » alors que l'enseignant-chercheur de physique a un « profil méthodologique ». Dans leur recherche sur les EC de physique, de Hosson, Manrique, Regad et Robert (2018) avaient repéré des profils semblables. Nous allons maintenant regarder comment ces profils peuvent influencer les pratiques des deux enseignants en relatant quelques aspects frappants dans les deux cours que nous avons observés.

DÉROULEMENT DES COURS

L'étude exploratoire que nous menons ici ne vise pas une analyse fine du discours des deux enseignants pendant le cours. Nous décrivons dans les grandes lignes le déroulement de chaque séance, de manière à montrer jusqu'à quel point il est conforme aux propos des EC recueillis dans les entretiens.

Dans les deux cours, les enseignants vont mobiliser à la fois des mathématiques et de la physique, principalement dans les exemples qu'ils présentent. Le recours à ces derniers était d'ailleurs considéré par chacun des enseignants comme influencé par leur activité de recherche. Toutefois, le profil très différent des deux enseignants va fortement influencer le traitement des exemples dans les deux cours.

Dans le cours de mathématiques, l'enseignant présente, comme annoncé dans le pré-entretien, des exemples issus de la physique. D'une part, il fait l'hypothèse que les étudiants ont le bagage nécessaire en physique pour les comprendre et d'autre part, il

intègre tous les détails mathématiques permettant de décrire les mouvements physiques avec des équations différentielles. Or, le traitement mathématique très rigoureux des exemples est trop éloigné des acquis en physique d'un étudiant générique d'une première année universitaire. Ainsi, tout se passe comme si l'extraction de la physique, par l'EC de mathématiques, lui conférait de nouvelles praxéologies (nouvelles théories, nouvelles tâches). Cet EC utilise le tableau, les étudiants prennent des notes, un polycopié est à leur disposition. Nous n'avons pas étudié dans quelle mesure le polycopié est conforme au cours magistral.

Les exemples abordés dans le cours de physique sont finalement très formels et les mathématiques prennent beaucoup de place. Toutefois, comme l'enseignant ne traite pas ces mathématiques rigoureusement, le sens physique des objets se perd derrière une préoccupation forte de l'enseignant de faire acquérir des techniques de résolution de problèmes aux étudiants. Le cours est ainsi structuré en méthodes à retenir en fonction des cas. Cette fois, le cours est beaucoup plus proche des acquis et des étudiants. L'enseignant projette un diaporama qu'il complète ponctuellement en direct, en soulignant certains mots importants, en complétant certaines figures ou en ajoutant certains détails de calculs. Les étudiants ont avec eux le diaporama déjà complété. Ils prennent très peu de notes complémentaires.

Nous allons maintenant confronter ces déroulements au vécu des étudiants juste après le cours.

VÉCU DES ÉTUDIANTS

Nous avons ciblé ici trois questions en lien avec les aspects des déroulements précédemment relatés. Nous avons ainsi demandé aux étudiants s'ils appréciaient les séances de cours, ce qui leur avait semblé difficile et comme les deux EC valorisaient beaucoup la présence d'exemples, nous avons demandé si ces exemples les avaient aidés à comprendre le cours. Nous avons recueilli 17 questionnaires.

82% des étudiants qui suivent le cours de mathématiques apprécient peu l'exposition magistrale. Ils sont nombreux à évoquer que c'est durant les travaux dirigés qu'ils comprennent les notions vues dans le cours et à quoi elles servent. La rapidité du cours et une présentation qui a semblé peu claire aux étudiants sont cités comme des sources de difficultés pour suivre le discours de l'enseignant. Ce sont précisément les liens entre les mathématiques et la physique qui étaient difficiles à cerner dans le cours. De plus, des aspects liés à l'épistémologie de la discipline que l'enseignant avait déclaré mettre en valeur dans son cours induisent des difficultés chez les étudiants, comme l'exprime l'étudiant suivant qui apprécie peu les séances de cours tout en reconnaissant leur utilité :

E₁ : ... le cours est quand même utile et nous apporte une démarche plus scientifique (prouver des choses, se poser des questions).

En physique, ils sont 47% à peu apprécier les séances de cours. Un point souvent évoqué comme étant difficile est la concentration. Rappelons que les étudiants

disposent du cours complet qui est projeté par l'enseignant, les seules notes qu'ils pourraient prendre viennent de commentaires oraux et non écrits parfois ajoutés par l'enseignant. Cependant, le mode d'enseignement choisi est un point positif relevé par plusieurs étudiants :

E₂ : Elles nous permettent de vraiment bien cibler la matière et de comprendre le pourquoi du comment on a introduit tel ou tel outil au fur et à mesure du cours.

87% des étudiants estiment que les exemples donnés par l'EC de mathématiques n'ont pas aidé à comprendre le cours. Les étudiants expliquent qu'ils ne voyaient pas les liens entre les exemples issus de la physique et les mathématiques qui en découlent, comme le montre l'extrait suivant :

E₃ : ... à part le fait qu'on utilise les différentielles en physique, les exemples n'ont servi à rien.

En physique, 70% des étudiants estiment que les exemples ont aidé à la bonne compréhension du cours. L'étudiant suivant en donne la raison :

E₄ : Cela permet de voir comment on applique directement les notions qu'on a vues.

BILAN ET PERSPECTIVES

Cette première étude de cas montre que les pratiques des deux EC s'organisent en fonction de certaines dimensions de l'identité professionnelle telles que la représentation de leur discipline (norme), les valeurs qu'ils lui associent, comme par exemple la compréhension attendue des étudiants, des besoins qu'ils projettent sur les étudiants mais aussi des qualités, comme par exemple la présentation d'exemples et de dessins pour illustrer les notions introduites. Ces résultats confirment l'étude menée par de Hosson et al. (2018) dans laquelle elles mènent une analyse du discours de deux EC de physique en cours magistral.

En mathématiques, les choix qui portent sa pratique semblent contraints par le rapport qu'il entretient avec sa discipline. L'enseignant souhaitait partir d'exemples issus de la physique et montrer rigoureusement les mathématiques qui se cachent dans l'étude des mouvements. De ce fait, il donne énormément de détails oralement sur les notions mathématiques qu'il introduit et fait comme si les notions de physique dont il a besoin étaient totalement disponibles chez les étudiants. De notre point de vue, l'enseignant s'adresse à un étudiant « modèle » qui n'est sans doute pas l'étudiant physiquement présent dans la classe. Nous avons observé un décalage entre l'intention de l'enseignant de donner du sens aux notions mathématiques avec des exemples issus de la physique et le vécu des étudiants. Le décalage entre le discours de l'enseignant et les acquis des étudiants est trop important et les étudiants ne s'y trompent pas, les exemples ne les ont effectivement pas aidés à comprendre le cours.

En physique, les choix de l'enseignant semblent plus contraints par des préoccupations de nature pédagogique, le « sens » des concepts introduits pendant le cours disparaît

derrière l'application de techniques présentées comme des méthodes à appliquer par les étudiants. Ces choix amènent l'enseignant à être plus proche à la fois des acquis des étudiants et de leur manière de travailler. Nous avons pu voir que les étudiants sont ainsi plus enclins à adhérer aux choix de l'enseignant et ils pensent avoir été aidés par les exemples pour comprendre le cours.

Cette étude de cas montre qu'il y a une certaine cohérence entre les objectifs des enseignants et le déroulement du cours. Toutefois, les étudiants sont davantage mis en difficulté lorsque la compréhension visée requiert une certaine profondeur et donc lorsque l'enseignement est le fruit d'une pratique de nature épistémologique. Les pratiques des deux EC sont ainsi influencées par les objectifs et la compréhension visés par l'enseignant. Enfin, nous n'avons finalement que peu d'éléments sur les apprentissages des étudiants, raison pour laquelle nous parlons plutôt de leur vécu et pas de leur compréhension.

Il s'agit maintenant de compléter notre corpus de manière à dépasser l'étude de cas pour parvenir à une spécification de portée plus générale des pratiques enseignantes, sans doute plus variées que celles décrites dans ce texte, et de les mettre en relation avec les conceptualisations visées.

REFERENCES

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Berthiaume, D. (2007). Une description empirique du savoir pédagogique disciplinaire des professeurs d'université. In *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* (pp. 179-181). Actes du 24e congrès de l'AIPU, 16 au 18 mai, Université de Montréal, Montréal.
- Blin, J.-F. (1997). Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail [Professional representations: a tool for analysing work]. *Education permanente*, 132, 159-170.
- Bridoux, S., de Vleeschouwer, M., Grenier-Boley, N., Khanfour-Armalé, R., Lebrun, N., Mesnil, Z., & Nihoul, C. (2019). L'identité professionnelle des enseignants-chercheurs en mathématiques, chimie et physique. In M. Abboud (Ed.), *Actes du colloque EMF 2018* (pp. 540-547). Paris : IREM de Paris.
- Clanet, J. (2004). « Que se passe-t-il en cours ? » Éléments de description des pratiques enseignantes à l'université. In E. Annot & M.-F. Fave Bonnet (Eds), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 93-125). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1996). La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques. In B. Franck & C. Maroy (Eds.), *Formation et socialisation au travail* (pp. 25-39). Bruxelles : De Boeck.

- Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 3, 73-94.
- de Hosson, C., Manrique, A., Regad, L., & Robert, A. (2018). Du savoir savant au savoir enseigné, analyse de l'exposition des connaissances en cours magistral de physique : une étude de cas. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).
- de Hosson, C., Décamp, N., Morand, E., & Robert, A. (2015). Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique: un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 161-196.
- Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207-216.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 243-262.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction : The way ahead*. Buckingham. Philadelphia : Open University Press
- Titsworth, B. S. (2004). Students' notetaking: The effects of teacher immediacy and clarity. *Communication Education*, 53(4), 305-320.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development : a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.