

Le lien particulier des ingénieurs et  
conseillers pédagogiques avec les projets  
et le soutien aux changements



## **Partie 2 : Quelques pistes pour le développement professionnel**



# Résumé

Cette seconde partie du livret présente diverses trajectoires de développement professionnel destinées aux Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques (IgCP), spécifiquement dans leurs fonctions liées à la gestion de projets et au soutien aux changements.

L'enjeu fondamental pour ces métiers réside dans leur capacité à « *agir dans le mouvement* » (Choplin et al., 2008). Cela consiste à discerner et à mobiliser les opportunités et les espaces d'autonomie qui émergent au sein de l'écosystème particulier de leur établissement.

Notre analyse s'appuie sur le cadre théorique présenté par Wilson (1983) ainsi que sur les contributions récentes de Little et Green (2021). Elle propose une exploration synthétique des déterminants individuels, administratifs et institutionnels qui conditionnent la crédibilité des IgCP. Par ailleurs, nous suggérons pour chaque catégorie de facteurs quelques ouvrages et ressources en ligne, tout en reconnaissant que le développement des compétences professionnelles ne saurait se circonscrire à ces seules ressources documentaires.



# Sommaire

Résumé	3
À quel besoin répond ce livret ?	6
Introduction	7
Quelques pistes pour aider les ingénieurs et les conseillers pédagogiques à mieux appréhender leurs marges de manœuvre dans les projets	9
<b>Les facteurs individuels</b> .....	<b>10</b>
<b>Les facteurs administratifs</b> .....	<b>19</b>
<b>Les facteurs institutionnels</b> .....	<b>19</b>
Conclusion et perspectives	22
Annexes	23
<b>Annexe 1: action concrète à court terme #1, positionner son rôle     d'IgCP dans un projet</b> .....	<b>23</b>
<b>Annexe 2: action concrète à court terme #2, positionner l'équipe     pédagogique que vous accompagnez</b> .....	<b>24</b>
<b>Annexe 3: action concrète à court terme #3, positionner     son institution</b> .....	<b>24</b>
Liste des contributeurs	26
Bibliographie	27

# À quel besoin répond ce livret ?

Les ingénieurs et conseillers pédagogiques (IgCP) doivent de plus en plus souvent participer à des projets complexes. Afin de mettre en exergue leurs compétences et leurs contributions, l'ANSTIA (l'association des professionnels des services d'appui à la pédagogie, des services Tice et des services audiovisuels de l'enseignement supérieur) a rédigé un livret en deux parties.

La première partie a pour objectif de fournir aux IgCP des concepts issus de travaux de recherche afin de valoriser leurs missions auprès des divers acteurs avec lesquels ils interagissent. Elle ambitionne également d'offrir à la gouvernance une perspective plus claire sur les apports des IgCP au processus de soutien aux changements.

La seconde partie suggère des approches de développement professionnel permettant aux IgCP de mieux gérer les défis inhérents à ces projets.

Le présent document correspond à la deuxième partie du livret.

# Introduction

Dans la première partie de cet ouvrage, nous avons mis en évidence l'importance des Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques (IgCP) et des services d'appui à la pédagogie dans le soutien aux changements. La responsabilité des transformations pédagogiques ne peut toutefois pas être attribuée exclusivement à ces services, compte tenu des moyens à mobiliser. Sensibiliser les gouvernances aux enjeux de ces transformations et identifier les marges de manœuvre des IgCP dans leur contexte institutionnel spécifique devient donc un aspect essentiel du métier. Choplin et al. (2008) ont justement élaboré le concept d'« *agir dans le mouvement* » pour qualifier cet aspect.

Le modèle d'autorité proposé par Wilson en 1983 constituera le cadre structurant de notre analyse, enrichie par les apports théoriques de Little et Green (2021). Nous examinerons les processus par lesquels le renforcement de la crédibilité professionnelle peut favoriser l'élargissement des marges de manœuvre.

De plus, Shay (2012) souligne l'importance fondamentale du développement professionnel continu pour les IgCP. Papamitsiou et al. (2021) établissent quant à eux une corrélation significative entre ce développement et les données issues de la recherche scientifique.

Dans ce document, nous soutenons que, afin d'accroître leur marge de manœuvre, les IgCP doivent engager une réflexion approfondie concernant leur crédibilité, une démarche qui dépasse celle adoptée par d'autres professions. Cette démarche de réflexion peut s'appuyer sur un développement professionnel fondé sur des données provenant de la recherche scientifique.

Cette seconde partie s'articule autour de trois axes correspondant aux facteurs identifiés par Wilson qui influent sur la crédibilité au travail : les facteurs individuels (« *cognitive authority* »), les facteurs administratifs (« *administrative authority* ») et les facteurs institutionnels (« *institutional authority* »).

Ce document se veut un guide pratique pour les IgCP, leur fournissant des références bibliographiques et des suggestions de ressources en ligne. Soulignons tout de même que la lecture ne représente qu'une part des nombreuses possibilités de développement professionnel. En effet, celui-ci peut prendre diverses formes, telles que la participation à des colloques de recherche, des ateliers d'échange de pratiques ou encore des formations en entreprise. D'autres options incluent le mentorat, la rédaction et la publication d'articles techniques ou scientifiques, l'obtention de certifications ou l'engagement dans des organisations professionnelles comme l'ANSTIA.

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a pas d'autres fins que celle d'alléger le texte.



Quelques pistes pour aider les  
ingénieurs et les conseillers  
pédagogiques à mieux  
appréhender leurs marges de  
manoeuvre dans les projets

## Les facteurs individuels

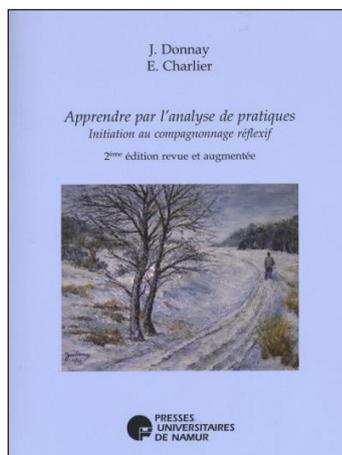
Little et Green (2021) proposent une classification des facteurs individuels (« *cognitive authority* » de Wilson) qui influencent la crédibilité des acteurs du monde éducatif. Cette classification ne sera pas examinée en détail dans ce document. Cependant, nous retiendrons trois grandes catégories de facteurs individuels : la fiabilité, l'expertise et l'identification.

### La fiabilité

Nous nous appuyons sur les travaux de Möllering et al. (2004, p. 625) qui établissent une relation entre fiabilité et confiance. Ils définissent cette dernière comme « *la perception qu'a un individu des caractéristiques ou des qualités de certains autres individus, groupes ou systèmes auxquels il peut faire confiance* [traduction libre] ».

La confiance et la fiabilité constituent des éléments essentiels dans une démarche d'accompagnement pédagogique, selon Donnay et Chalié (2008). L'étude de Surrency et al. (2019) révèle que 90 % des offres d'emploi d'IgCP analysées exigent explicitement des compétences non techniques, notamment en communication. Bawa et Watson (2017) identifient d'ailleurs l'empathie comme facteur déterminant de la réussite d'une collaboration dans le domaine de la conception de cours.

Nous avons déjà préconisé l'ouvrage *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (Daele & Sylvestre, 2016) dans le livret publié en 2022. Nous en recommandons un autre sur ce sujet : *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Le chapitre 5 mérite une attention particulière pour approfondir ces questions.



**Livre :** *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*

**Auteurs :** Jean Donnay et Evelyne Charlier

Description : cet ouvrage explore l'analyse des pratiques en tant que méthode d'apprentissage et de développement professionnel.

### L'expertise

Dans son article « *Investigating Instructional Design Expertise: A 25-Year Review of Literature* », Charlier (2021) analyse les travaux de recherche consacrés à l'expertise en ingénierie pédagogique. Il y affirme que de nombreuses études s'appuient sur le concept de « *ill-defined problems* » pour définir cette expertise.

Dessus (2006) et Tricot et Chesné (2020) ont aussi repris ce concept. Ainsi, le travail des IgCP ne consiste pas à appliquer un algorithme qui conduit à une résolution optimale. Ils évoluent avec des problèmes « *mal définis* » pour lesquels il existe plusieurs solutions satisfaisantes plutôt qu'une seule solution correcte (Visser, 2009). La comparaison entre ces solutions peut s'avérer difficile, car elles peuvent être jugées selon des critères très différents.

Ainsi, l'expertise en ingénierie pédagogique réside dans l'organisation de multiples savoirs pour les ajuster à un contexte spécifique et, le cas échéant, à des impératifs particuliers.

Cette approche se relève essentielle, car elle souligne que la mobilisation d'une connaissance pédagogique dans un projet peut rester non prescriptive.

En outre, la crédibilité des IgCP repose non seulement sur leurs compétences en accompagnement, mais également sur leur expertise approfondie en ingénierie pédagogique.

Par conséquent, nous proposons au lecteur quatre axes de développement professionnel dans ce domaine : les modèles d'ingénierie pédagogique, les méthodes de gestion de projet, la structuration de la refonte d'un cursus et la capacité à définir son rôle dans un projet.

### **Diversifier les modèles d'ingénierie pédagogique utilisés**

Pour évoquer ce point, nous nous fonderons sur la différence appliquée par Paquette (2022) entre les théories de l'apprentissage et celles de l'enseignement. Ces dernières ont vocation à guider la pratique et c'est sur celles-ci que se basent les modèles d'ingénierie pédagogique (Basque, 2017).

Braden (1996, p. 6), cité par Dessus (2006), attribue quatre fonctions aux modèles d'ingénierie pédagogique. Ces modèles servent à améliorer la conception des enseignements, à perfectionner les processus d'évaluation, à tester et à développer de nouveaux modèles et méthodes.

Le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation, Évaluation) se caractérise par sa popularité (Branch, 2018). La revue systématique des études sur les modèles d'ingénierie pédagogique réalisée par Stefaniak et Xu (2020) révèle d'ailleurs que 77 % des recherches identifiées font référence à ADDIE.

ADDIE a reçu quelques critiques ; certaines font consensus, d'autres moins. Un article de Basque (2017) revient sur les principales questions à ce propos. Ainsi, l'auteure rappelle que la méthode ADDIE n'implique pas forcément un processus linéaire. Ses étapes peuvent tout à fait s'inscrire dans une approche cyclique et itérative (Gustafson & Branch, 2002). Les IgCP passent alors par différentes phases d'élaboration de prototypes.

Les modèles d'ingénierie pédagogique permettent d'orienter la prise de décision et non de la diriger. Certains auteurs comme Dessus (2006) ou Musial et Tricot (2020) s'appuient sur la théorie générale du design pour étayer ce point. Ainsi, les IgCP évoluent avec des problèmes « *mal définis* » comme vus précédemment. La créativité dans la conception pédagogique et dans l'accompagnement des enseignants se manifeste dans la capacité à adapter des principes à un contexte particulier. Par exemple, Poumay et Georges (2023) précisent certaines étapes pour mettre en place une approche par compétences, tout en soulignant que la complexité ne peut pas être réduite à un procédé unique.

Les IgCP ont tout intérêt à diversifier leurs pratiques au-delà du seul modèle ADDIE pour mieux appréhender cette complexité. Ainsi, les écrits de Bondarenko (2022) vont dans ce sens : « *Il serait souhaitable d'éviter la vision généralisante qui présente toutes les méthodes et modèles de design pédagogique comme étant des manifestations de l'approche systémique et du cadre générique ADDIE.* »

La catégorisation de Bellec (2015) apporte une contribution significative, pour s'y retrouver parmi les différents modèles. La première catégorie décrite par l'auteur comprend les modèles de planification du travail pédagogique, illustrés par le modèle ADDIE, qui segmentent soigneusement un projet pédagogique en phases distinctes. La deuxième catégorie englobe les modèles de conception de séquences d'apprentissage, lesquels établissent des corrélations entre les formats de connaissances à acquérir et les stratégies didactiques appropriées pour faciliter cette acquisition. Notons que Bellec propose une taxonomie étendue incluant une troisième catégorie de modèles, caractérisée par l'intégration substantielle des notions d'ergonomie cognitive. Toutefois, cette catégorie ne sera pas abordée dans ce document.

Cette catégorisation rejoint la remarque d'Hannum (2005) selon qui les modèles d'ingénierie pédagogiques populaires sont fondés sur des principes rigoureux en ce qui concerne les premières étapes (phase d'analyse) et les dernières (phase d'évaluation). En revanche, des améliorations sont possibles dans la gestion des étapes intermédiaires (phases de design et de développement).

Nous ne pouvons pas résumer toutes les méthodes existantes. Nous nous contenterons donc d'évoquer trois approches complémentaires : le learning design experience (LXD), le Four-Component for Instructional Design (4C/ID) et le modèle francophone le plus proche du 4C/ID : l'Ingénierie Pédagogique des 3 Actes (IP3A). Nous mentionnerons quelques ouvrages permettant de mettre en œuvre ces trois approches après leur présentation.

Le learning design experience se définit comme « *une approche centrée sur l'apprenant, théoriquement fondée et sensible au contexte socioculturel pour la conception d'expériences d'apprentissage, visant à guider les apprenants vers des objectifs d'apprentissage identifiés, et s'appuyant sur les méthodes de conception de l'expérience utilisateur (UX)* [traduction libre] » (Reigeluth & An, 2023). Cela constitue donc un complément aux méthodes d'ingénierie pédagogique.

Nous reconnaissons les critiques concernant l'évaluation des enseignements par les étudiants dans le cadre du LXD (Berthiaume et al., 2011). Les étudiants peuvent néanmoins exprimer leur perception et leur expérience d'apprentissage, même s'ils ne possèdent pas l'expertise de la discipline ou de la conception pédagogique (Braskamp et al., 1981). Cette expérience a d'ailleurs un impact pédagogique significatif (Fischer et al., 2020).

Si l'on admet qu'il existe une plus-value pédagogique à mieux prendre en compte l'apprenant, alors il y en a sans doute une autre dans le fait de considérer son expérience d'apprentissage de manière structurée.

Concernant le modèle 4C/ID, il figure, après ADDIE, parmi les plus cités dans la revue systématique des études de Stefaniak et Xu (2020). Ce modèle développé par Van Merriënboer (1997) présente plusieurs avantages. Il s'appuie fortement sur des résultats de recherche, en particulier sur le concept de charge cognitive (Sweller et al., 2019). Costa et al. (2022) ont mené une méta-analyse, qui conclut à un impact positif du 4C/ID sur les performances des apprenants.

Le modèle de Van Merriënboer (1997) se distingue par sa grande flexibilité. Il a été utilisé dans l'enseignement supérieur (Frerejean et al., 2019) en formation initiale, ou avec des personnes exerçant déjà une activité professionnelle (Bogdanova, 2019). Il peut aussi servir dans le cadre du distanciel (Kolcu et al., 2020).

Ces concepteurs l'ont pensé pour aider à l'enseignement de tâches complexes et pour éviter de trop morceler les apprentissages (Van Merriënboer & Kester, 2008). Silvestre et Parmentier (2024) soulignent sa compatibilité avec les cadres théoriques de Jacques Tardif et du Labset, mobilisés par de nombreux établissements en France pour mettre en place l'approche par compétences.

Dans leur ouvrage *Précis d'ingénierie pédagogique*, Musial et Tricot (2020) développent le modèle de l'Ingénierie Pédagogique des 3 Actes, fondé sur les principes des sciences cognitives.



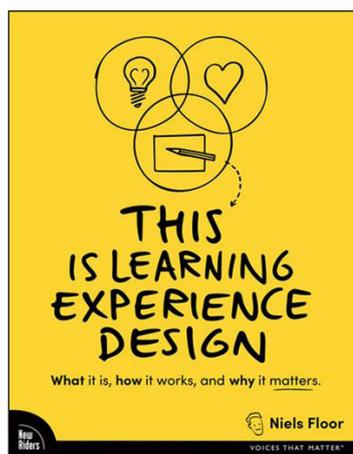
**Livre:** *Précis d'ingénierie pédagogique*

**Auteurs:** Manuel Musial et André Tricot

**Description:** il s'agit d'un ouvrage fortement recommandé par le chercheur et professeur émérite Jean-Marie De Ketele. Le modèle de l'Ingénierie Pédagogique des 3 Actes y est présenté de manière précise. Ce texte s'adresse à un public expert.

« C'est, à mes yeux, le meilleur ouvrage à ce sujet dans le domaine de l'ingénierie pédagogique sous forme de "précis". Il est avant tout destiné aux formateurs d'enseignants ; mais on peut y ajouter les enseignants qui ont le souci de se développer sur le plan professionnel. <sup>1</sup> »

(Jean-Marie De Ketele)

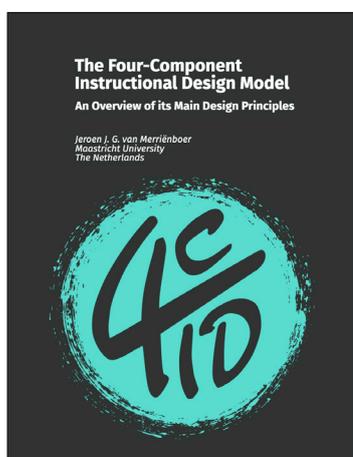


**Livre:** *This is Learning Experience Design*

**Auteur:** Niels Floor

**Site du livre:** <https://lxd.org/lxdbook/>

**Description:** ce livre permet de comprendre simplement et rapidement le learning experience design.



**Livret:** *The Four-Component Instructional Design Model, An Overview of its Main Design Principles*

**Auteur:** Jeroen J. G. van Merriënboer

**Accès:** <https://www.4cid.org/wp-content/uploads/2021/04/vanmerrienboer-4cid-overview-of-main-design-principles-2021.pdf>

**Description:** en une quinzaine de pages, les grands principes du modèle 4C/ID sont présentés.

<sup>1</sup> Voir l'avis complet sur la page : <https://blogs.univ-tlse2.fr/ip3a/theorie-ip-des-3-actes/>

## Mieux s'approprier les méthodes de gestion de projet

Thompson-Sellers et Calandra (2012) indiquent que les apprenants, le budget et le temps imparti influencent grandement les conceptions pédagogiques des IgCP.

Ces contraintes reflètent le triangle classique de la gestion de projet : qualité, coût et délai. Dans leur article « *Les méthodes d'ingénierie pédagogique d'hier à aujourd'hui : évolution ou révolution ?* », Basque et Bondarenko (2022) réaffirment l'intérêt des méthodes de gestion de projet en ingénierie pédagogique. Éviter « *l'effet tunnel* », c'est-à-dire la difficulté à appréhender les progrès du projet avant son achèvement, est en effet un enjeu certain pour des projets complexes. Kline et al. (2020) rappellent également l'importance pour les IgCP de maîtriser ces méthodes. Arpin (2024) propose, en tant que conseillère pédagogique, une vision de la gestion de projet allant dans le même sens. Car, malgré d'éventuelles lacunes dans la méthode de gestion de projet, celle-ci fournit néanmoins une direction et un suivi plus rigoureux de l'avancement du projet.

Pour les IgCP, il ne s'agit pas plus de devenir des comptables en s'intéressant aux questions de budget que de devenir des juristes lorsqu'ils doivent s'intéresser aux questions de droits d'auteur lors de la production d'une ressource. Cela revient simplement à avoir assez de connaissances générales pour faire progresser un projet et à faire appel à des spécialistes lorsque cela est nécessaire.

Les résultats doivent primer sur les processus. Les IgCP adaptent ainsi les méthodes au contexte dans lequel ils les utilisent. La notion d'agilité s'avère donc pertinente pour les projets pédagogiques, même si elle est parfois mal comprise. L'agilité n'est pas une absence de méthode, mais plutôt une approche structurée avec ses propres principes et pratiques. L'expertise du CEMU, service d'appui à la pédagogie de l'Université de Caen, mérite d'être soulignée sur ce sujet. L'un de ses membres a d'ailleurs conçu l'une des ressources conseillées ci-dessous et publiées sur FUN.

Le succès d'un projet pédagogique ne peut évidemment pas se limiter au respect des contraintes de qualité, de coût et de délai. L'adaptation de la gestion de projet au contexte de l'enseignement supérieur et aux valeurs de l'accompagnement pédagogique s'avère essentielle, comme nous l'avons déjà mentionné. Quelques pistes de développement professionnel relatives à ce sujet seront présentées dans une section ultérieure.

*Quelques ressources sur le sujet*



Bonjour à toutes et tous,  
Cette formation nous réunit autour d'un intérêt commun : la gestion de projet et/ou un besoin de développer des compétences sur le sujet.  
Déployée sur une durée de 5 semaines (hors vacances scolaires), elle nécessite une vingtaine heure d'investissement.  
Nous avons souhaité vous donner un certain nombre d'outils, de conseils et de ressources afin de vous préparer à participer à des projets en tant que chef de projet, acteur ou partie prenante mais aussi à appréhender la culture projet selon un référentiel international.  
Certains outils vous sembleront peut-être un peu complexes et pas toujours utilisés en contexte universitaire. Néanmoins, notre but est de vous les proposer afin que vous puissiez vous projeter dans un rôle de conseil dans un projet d'envergure en mettant l'accent sur le management d'une équipe projet.  
Nous vous souhaitons une bonne formation et restons à votre écoute via le forum pour toutes questions, avant la première visio !

**Formation en ligne :** La gestion de projet pédagogique, ressources et pilotage

**Enseignantes :** Cécile Garcia et Corinne Parvéry

**Accès :** <https://www.hub-anstia.fr/enrol/index.php?id=6> (Cours hybride accès limité proposé régulièrement par ANSTIA)

**Description :** ce cours de 5 semaines assure un suivi et des rencontres régulières entre apprenants. La formation couvre l'intégralité du cycle de vie d'un projet pédagogique, depuis la phase de lancement jusqu'à celle de clôture, en passant par celle d'exploitation. Ainsi, elle aborde tous les éléments essentiels à la gestion efficace d'un projet pédagogique. L'inscription est gratuite pour les membres d'ANSTIA.



**Certification sur FUN:** Les outils pour gérer un projet pédagogique

**Enseignant:** Damien Bouchard

**Accès:** <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/les-outils-pour-gerer-un-projet-pedagogique/>

**Description:** cette formation permet de concevoir sa méthode personnelle de gestion de projet, notamment en intégrant les concepts « agiles », de « bus Factor » et de management de la connaissance.



**Livret:** La gestion de projet

**Auteur:** Maria Denami

**Accès:** <https://drive.google.com/file/d/1rkPNK1L0vpexhc8bnJTEh3dt2a-vWu8fv/view>

**Description:** le service d'appui à la pédagogie de l'Université de Strasbourg a rédigé ce livret, qui présente, sous une forme concise, les différentes étapes d'un projet ainsi que les outils permettant de mieux s'organiser.

### Mieux structurer la refonte d'un cursus

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie du livret, les IgCP sont de plus en plus impliqués dans des projets qui dépassent le cadre des initiatives personnelles. Ces projets peuvent se situer au niveau d'une formation avec, par exemple, la refonte d'un cursus. C'est le cas avec les démarches d'approche par compétences.

2

Un guide de l'Université de Genève et de l'Université de Lausanne aborde ce sujet et précise les différentes étapes possibles. Ce document montre comment bénéficier dans ce contexte d'outils issus de la gestion de projet: la définition de livrables, l'élaboration de matrices SWOT ou la rédaction d'objectifs SMART.



**Guide:** Guide pratique, Accompagner le développement d'un cursus universitaire

**Auteurs:** Deborah Dominguez et Catherine Huneault

**Accès:** [https://www.unige.ch/dife/files/9014/8881/6894/2017\\_guide\\_ens\\_A5\\_v33\\_web.pdf](https://www.unige.ch/dife/files/9014/8881/6894/2017_guide_ens_A5_v33_web.pdf)

**Description:** ce guide de 20 pages est destiné aux IgCP. Cette étude présente un résumé des étapes significatives du développement d'un cursus. Des exemples de livrables sont mentionnés pour chacune d'entre elles. Il s'agit d'une ressource précieuse.

## Mieux clarifier les rôles dans un projet, dont celui des IgCP

Clarifier les rôles de chacun s'avère crucial dans un projet pédagogique (Peraya & Jaccaz, 2004), en particulier celui de l'IgCP (Le Mauff et al., 2022). Nous évoquerons donc dans cette section la place de l'IgCP au sein de son établissement, et la question spécifique de sa posture.

### *L'Ingénieur-Conseiller Pédagogique n'agit pas seul*

Les IgCP disposent d'un large champ d'action, selon Aymé (2022). Nous devons toutefois admettre qu'ils ne peuvent pas assumer systématiquement seuls la responsabilité d'un projet pédagogique, encore moins celle de la transformation d'un établissement. En effet, nous devons distinguer les rôles politiques et ceux plus opérationnels (Fernandes, 2007, p. 71). Nous pouvons identifier les types de rôles les plus fréquents en nous inspirant de Buttrick (2015) : sponsor politique, coordinateur de projet, soutien de projet ou membre de l'équipe.

L'IgCP peut occuper différents rôles au sein du projet, soit celui de coordinateur, de soutien ou de membre de l'équipe. Il ne peut toutefois pas endosser le rôle de sponsor politique, que des membres de la direction assument dans nos institutions. En effet, l'engagement continu d'un responsable politique contribue grandement à la réussite de projets complexes (Fullan, 2002; Fullan, 2015b, p. 79). Le changement doit absolument être promu à ce niveau. Les IgCP et les services d'appui à la pédagogie peuvent ensuite le soutenir et l'accompagner.

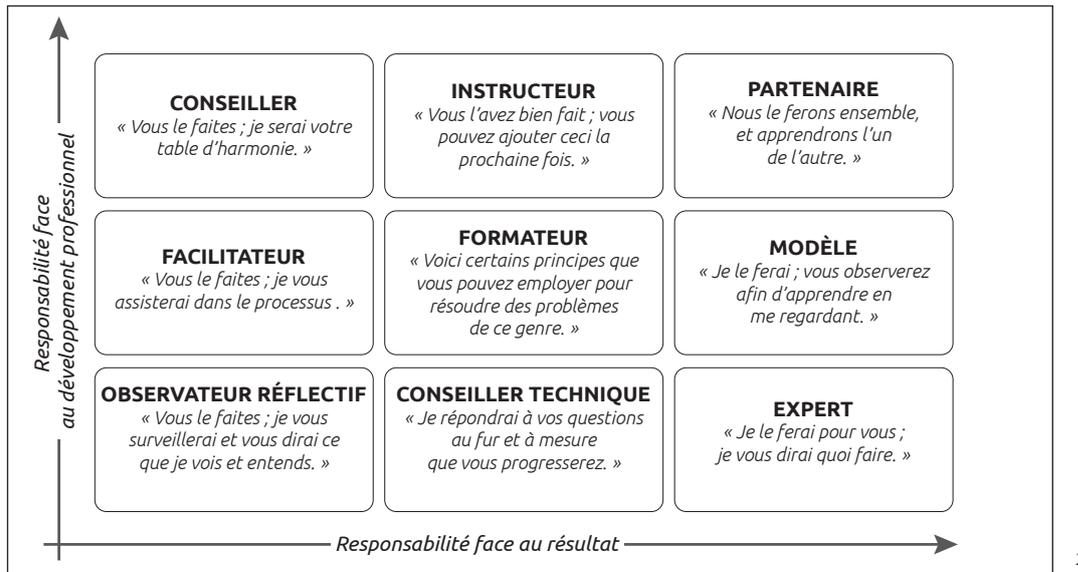
### *Le rôle de l'IgCP doit être adapté en fonction de chaque projet*

Dans la première partie de ce livret, nous avons cité les travaux de Proust-Andrewkha, Denis, Lison et Meyer sur le rôle qu'un IgCP peut jouer dans un projet.

*« Dans un cadre professionnel, ces deux approches reflètent l'orientation de la CP [IgCP], qui peut être guidée, soit par une mission de production dans le but de fournir une solution à une situation problématique spécifique (orientation "contenus"), soit par une mission de conduite du changement dans le but d'apporter des façons de résoudre le problème (orientation "processus"). Bien que ces deux perspectives soient différentes, elles ne sont pas pour autant antagonistes et peuvent être combinées pour créer une approche plus holistique et complète du métier de CP [IgCP]. »*

(Proust-Andrewkha, Denis, Lison, & Meyer, 2023, p. 12)

Nous présentons ci-dessous une matrice à neuf rôles proposée par Poumay (Frenay et al., 2011) et dont les IgCP peuvent s'inspirer pour opérationnaliser ce point de vue.



2

La responsabilité de l'IgCP est conceptualisée selon deux axes complémentaires. L'axe horizontal schématise la progression croissante de la responsabilité de l'IgCP envers les résultats du projet. L'axe vertical représente une augmentation de sa responsabilité au regard du développement professionnel de l'enseignant.

Les IgCP ne doivent pas viser un rôle « idéal » dans l'absolu, mais plutôt se situer en fonction du contexte. Nous décrivons ci-dessous les grands rôles qui servent de base pour définir un positionnement dans un projet, selon le travail de Massé et Gagné (2013). Une version antérieure de ce travail a été reprise par Poumay (Frenay et al., 2011).

- **Expert** : l'IgCP assume l'entière responsabilité de la tâche et des résultats. Dans ce rôle, le développement professionnel de l'enseignant n'est pas la priorité.
- **Modèle** : l'IgCP endosse la responsabilité des résultats du projet et vise à développer les capacités de l'enseignant. Il exécute la tâche de manière transparente, expliquant ses approches et techniques.
- **Partenaire** : ce rôle implique une responsabilité partagée entre l'IgCP et l'enseignant, tant pour les résultats que pour le développement professionnel. Les deux parties contribuent à la réalisation du projet.
- **Instructeur** : l'IgCP n'exécute pas directement la tâche, mais observe et fournit des commentaires sur la performance de l'enseignant dans une situation spécifique.
- **Formateur** : ce rôle se concentre sur les performances générales de l'enseignant plutôt que sur une situation spécifique, avec un certain détachement du projet immédiat.
- **Conseiller technique** : l'IgCP assume une responsabilité partielle quant aux résultats. Il met à disposition son expertise lorsque le corps enseignant le sollicite. La dimension « technique » de son intervention peut également se caractériser par l'explicitation des notions pédagogiques fondamentales qu'il propose dans sa démarche d'accompagnement.
- **Conseiller** : l'accent est porté sur le développement de l'autonomie de l'enseignant, avec une implication directe relativement limitée dans l'exécution de la tâche.
- **Facilitateur** : l'IgCP oriente essentiellement ses efforts vers l'aide à des activités qui s'inscrivent dans un

2 Schéma initialement créé par Champion, Kiel et McLendon (1990), adapté et traduit par Massé (1998), puis adapté à l'accompagnement pédagogique avec ajout des flèches par Poumay (2006). Cette version est reprise dans Frenay, Jorro et Poumay (2011)

processus prévisible. Il apporte, par exemple, son soutien à la planification et à l'animation des réunions. Cette démarche contribue de manière indirecte au développement des compétences professionnelles de l'enseignant.

- **Observateur réflexif**: l'enseignant assume la plus grande responsabilité pour les résultats et son propre développement. L'IgCP se contente de partager ses observations et ses impressions.

Les rôles varient selon la typologie du projet. À titre d'illustration, lors de la conception de certains MOOC, les attentes ne portent pas sur la faculté des enseignants participants à élaborer un nouveau projet similaire. Cette précision concerne les MOOC et exclut les autres modalités de formation à distance. L'objectif principal de la mobilisation du personnel enseignant dans les colloques de valorisation pédagogique ne s'inscrit pas dans une perspective d'acquisition des compétences organisationnelles inhérentes à la planification et à la gestion de tels événements. En revanche, un projet fondé sur l'approche par compétences requiert un positionnement différent de l'IgCP.

Les rôles évoluent également en fonction des disponibilités temporelles de l'enseignant et de son niveau d'engagement. Tous les membres du corps enseignant ne manifestent pas nécessairement le désir de s'impliquer dans une démarche réflexive. L'adoption d'un rôle de conseiller technique peut favoriser l'instauration d'une relation de confiance qui pourra faciliter une transition vers un autre mode d'accompagnement.

Il convient de souligner qu'un IgCP peut se voir attribuer différentes fonctions au sein d'un même projet, selon les étapes d'évolution de ce dernier. Par exemple, un IgCP peut contribuer à l'élaboration d'instruments d'évaluation des enseignements en qualité d'expert, puis choisir une posture de conseiller ou d'observateur réflexif lors de l'examen des données avec les équipes pédagogiques.

En définitive, il convient de noter qu'une obligation de résultat apparaît difficilement envisageable concernant la responsabilité relative au développement professionnel. Une obligation de moyens semble plus appropriée aux spécificités de cette fonction, comme c'est le cas pour d'autres métiers axés sur l'accompagnement.

## L'identification

La dernière grande catégorie de facteur présentée par Little et Green (2021) est liée à l'identification. Van Veelen et al. (2016) la définissent comme «la mesure dans laquelle un individu accorde une importance affective au groupe auquel il appartient [traduction libre]».

Un IgCP gagnera en crédibilité auprès des enseignants s'il participe à des activités académiques, telles que donner des cours, s'il détient un diplôme reconnu ou s'il partage les valeurs et la culture de l'équipe pédagogique.

Après avoir présenté les trois grandes catégories liées aux facteurs personnels, nous pouvons aborder les deux autres types de facteurs de crédibilité évoqués par Wilson (1983).

Bien que des facteurs individuels contribuent en partie à la crédibilité des IgCP auprès des enseignants, il serait erroné de les tenir entièrement responsables de cette dynamique. L'institution doit également assumer un rôle dans ce domaine.

## Les facteurs administratifs

Les facteurs administratifs correspondent à la façon dont est situé le poste de l'IgCP dans son organisation.

Postiaux, Sylvestre et Daele abordent ce sujet dans une publication de 2016. Ils se demandent notamment si l'IgCP est intégré à un service central, à une faculté, à un département ou à un programme.

Les auteurs passent en revue les avantages et les inconvénients de ces différents types d'appartenance, ainsi que les marges de manœuvre qui en découlent, en s'appuyant sur les travaux de Fraser (2006) et Schoem (2002). Cette analyse montre que plus le rattachement de l'IgCP se rapproche de celui de l'enseignant, plus ils peuvent partager une culture organisationnelle commune. Néanmoins, une affiliation plus éloignée, par exemple à un service central, peut s'avérer bénéfique grâce au recul qu'elle confère et à la possibilité de mutualiser les initiatives.

Un autre critère pour qualifier le rattachement du poste d'un IgCP consiste à regarder la place de son service au sein de l'institution. L'appui à la pédagogie peut relever d'une entité directement liée à la direction générale. À titre d'illustration, citons l'Université Paris-Saclay et la DIP (Direction de l'Innovation Pédagogique) ou encore l'Université PSL (Paris Sciences et Lettres) et le CIP (Centre d'Innovation Pédagogique). Un service intégré à une direction, telle que la Direction des études et de la vie étudiante ou la Direction du numérique, est une autre possibilité.

Chaque type de rattachement dépend du contexte dans lequel il s'exerce. Postiaux et al. (2016) soulignent que les IgCP peuvent tirer profit d'une réflexion sur les impacts de ce rattachement.

## Les facteurs institutionnels

Nous pouvons définir les facteurs institutionnels comme les éléments de structure et de culture organisationnelles qui influencent la transformation pédagogique. Dans la première partie de ce livret, nous avons examiné plusieurs recherches qui peuvent aider les IgCP à calibrer leurs interventions en fonction de ce critère.

Nous complétons nos préconisations par l'utilisation de l'outil Teaching Perspectives Inventory (TPI), conçu par Deschryver et Lameul en 2016. Bien qu'il présente des défis en matière d'implémentation au niveau institutionnel, il permet l'identification de tendances au sein d'une équipe pédagogique



**Site :** Teaching Perspectives Inventory

**Auteurs :** Pratt & Associates

**Accès :** <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

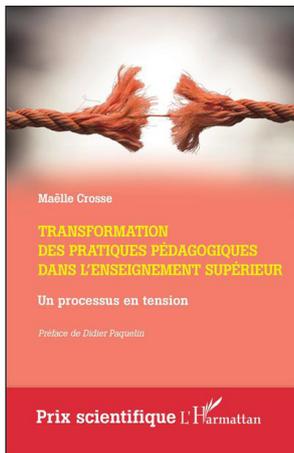
**Description :** Deschryver et Lameul (2016) ont détaillé le fonctionnement de cet outil dans un article de recherche (ainsi que ses améliorations possibles). Le Teaching Perspectives Inventory (TPI) constitue un instrument d'évaluation gratuit conçu pour analyser les orientations pédagogiques des enseignants. Il offre une représentation synthétique et visuelle de cinq perspectives majeures concernant leur travail : la transmission, l'apprentissage, le développement cognitif, la réalisation de soi et la réforme sociale.

Les IgCP peuvent disposer d'une matière très intéressante pour identifier leur contexte d'évolution et mieux échanger avec l'équipe pédagogique en faisant passer ce court test à leurs membres.

Crosse (2023) suggère l'utilisation d'une « grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'enseignement supérieur » en annexe de son ouvrage, pour une approche plus orientée vers l'établissement dans son ensemble (cette grille est aussi disponible à la fin de ce livret).

Frenay et al. (2010) jugent indispensables les compétences relatives au changement pour les IgCP : « De manière générale, les conseillers pédagogiques doivent ainsi également avoir des références solides en matière de changement : comment soutenir et faciliter le changement à l'intérieur d'une organisation, comment donner des conseils judicieux sans pour autant aliéner l'équipe d'enseignants, comment amener chacun à un but commun, comment guider un travail collectif, soutenir l'apprentissage de l'équipe enseignante et gérer des projets à grande échelle ? »

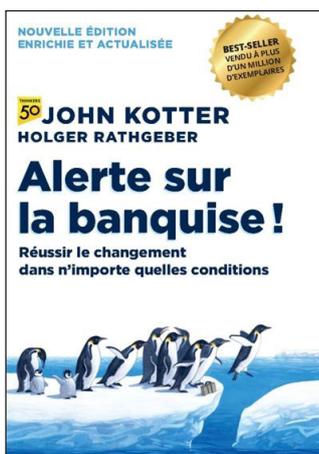
Cette question s'avère vaste et difficile à traiter succinctement, mais nous aimerions néanmoins fournir au moins quelques exemples d'ouvrages. Crosse (2023) aborde déjà ce sujet dans son livre. Nous pouvons compléter cette proposition par une référence générale sur la conduite du changement et une autre plus spécifique au monde de l'enseignement supérieur.



**Livre :** Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Un processus en tension

**Auteur :** Maëlle Crosse

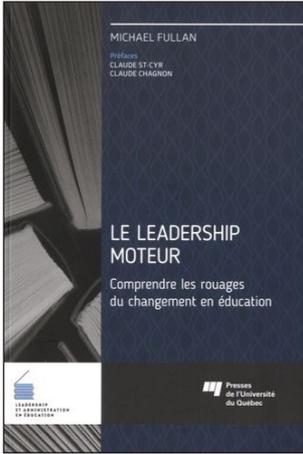
**Description :** Maëlle Crosse a travaillé pendant une dizaine d'années en tant que conseillère pédagogique. Ce livre est tiré de sa thèse. Un IgCP pourra y trouver une mise en perspective des transformations pédagogiques dans l'enseignement supérieur et des outils pour mieux appréhender le changement dans son organisation.



**Livre :** Alerte sur la banquise !

**Auteurs :** John Kotter et Holger Rathgeber

**Description :** à travers le récit d'une colonie de pingouins, John Kotter, professeur à Harvard, et Holger Rathgeber nous présentent de manière amusante les grands principes de la conduite du changement.



**Livre:** Le leadership moteur, comprendre les rouages du changement en éducation

**Auteur:** Michael Fullan

**Description:** Michael Fullan est l'un des principaux auteurs dans le domaine du changement en éducation. Dans cet ouvrage, il explique, de manière claire et directe, les mécanismes de la transformation dans ce secteur et l'importance du leadership.

# Conclusion et perspectives

Ce chapitre clôture ce livret qui explore en deux parties l'une des facettes des IgCP, comme conceptualisé dans nos travaux de 2022. La gestion de projets constitue une dimension significative des missions confiées à ces professionnels, sans toutefois résumer l'intégralité de leur champ d'intervention.

L'ANSTIA entend poursuivre sa démarche de légitimation des métiers qu'elle fédère. L'élaboration de livrets supplémentaires portant sur les diverses composantes de l'activité des IgCP pourrait s'avérer pertinente dans cette perspective.

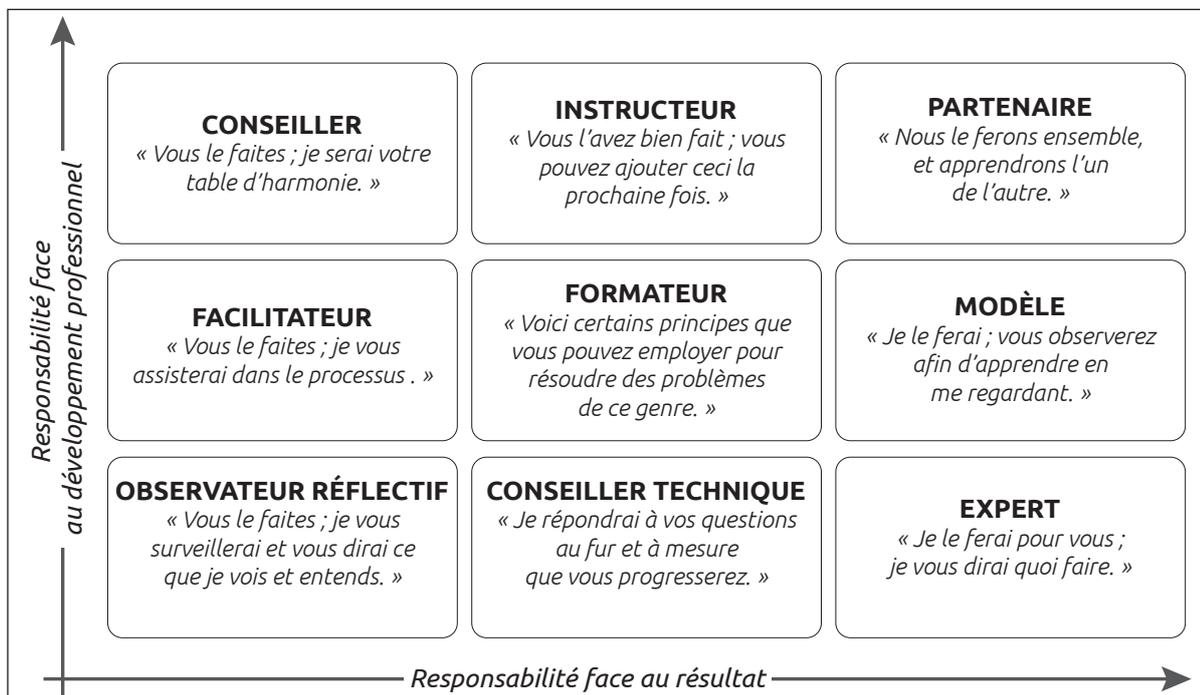
Dans l'intervalle, une meilleure sensibilisation des gouvernances à la relation singulière entre les IgCP et le soutien aux changements pédagogiques serait bénéfique. Cela peut se concrétiser par la diffusion de ce document ou par la mise en œuvre d'initiatives complémentaires.

Pour permettre aux lecteurs qui le souhaitent de commencer à initier certains changements avant de commencer la lecture de certains ouvrages recommandés, nous proposons trois annexes. Ces annexes fournissent trois outils d'analyse à trois niveaux, du plus individuel au plus institutionnel.

Même si ces annexes correspondent à des informations que nous avons déjà évoquées dans le document, il nous faut appliquer à nous-mêmes les principes de soutien aux changements. Il s'agit de répondre en particulier à la question : quelles sont les prochaines actions qu'un IgCP peut mettre en place à très court terme après la lecture du livret ?

## Annexe 1: action concrète à court terme #1, positionner son rôle d'IgCP dans un projet

Notre première proposition d'action concrète à court terme sera donc : positionner son rôle grâce à la grille évoquée par Poumay (Frenay et al., 2011) et présentée précédemment.



## **Annexe 2: action concrète à court terme #2, positionner l'équipe pédagogique que vous accompagnez**

Le test TPI<sup>3</sup> présenté précédemment permet de se positionner sur cinq perspectives à propos de l'enseignement. Nous résumons très succinctement ces perspectives ci-dessous.

Pour enseigner, il serait nécessaire de :

- maîtriser de la matière ou du contenu ;
- transmettre efficacement les connaissances aux apprenants ;
- comprendre comment l'apprenant pense et raisonne au sujet du contenu ;
- se soucier des étudiants et comprendre que la confiance en soi de certains d'entre eux est affectée par des antécédents d'échec ;
- sensibiliser les élèves aux valeurs et aux idéologies inscrites dans les textes et les pratiques courantes de leurs disciplines.

À la lecture de ces cinq perspectives, vous avez déjà très certainement un avis sur votre positionnement. Évidemment, ce positionnement ne sera sans doute pas binaire mais nuancé pour chacune des perspectives. Et si vous passiez le test vous-même pour voir si cet avis pourrait correspondre aux résultats que va vous donner le test ? Vous pourriez également inciter un ou plusieurs collègues de votre équipe à eux-mêmes passer le test pour échanger sur vos résultats et les leurs. Et si cet échange permettait de voir comment vous pourriez mobiliser l'outil dans vos accompagnements pédagogiques avec les enseignants ? Par exemple, comment pourriez-vous accompagner une équipe pédagogique dont la perspective d'enseignement est avant tout orientée par le contenu ?

## **Annexe 3: action concrète à court terme #3, positionner son institution**

Enfin, pour vous aider à mieux comprendre l'institution dans laquelle vous vous trouvez, vous pourriez essayer de répondre aux questions comprises dans la liste ci-dessous. Même s'il s'agit du niveau institutionnel, est-ce que les réponses à ces questions vous donnent des idées d'actions possibles ? Par exemple, est-ce qu'il y aurait des propositions à envisager concernant la promotion et la visibilité des projets pédagogiques ?

Cette grille est directement issue de l'ouvrage de Crosse (2023, p. 189).

---

3 Voir le site <https://www.teachingperspectives.com/tpi/>. Sur la colonne de droite, vous pouvez choisir d'afficher le site en français.

## Grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'enseignement supérieur

Dimension	Critères	Principes sous-jacents <sup>1</sup>
	<b>ORIENTER</b>	
<b>Intéressement</b>	L'intéressement pour le projet est-il favorisé auprès de tous les acteurs ? Ex. Est-il rendu attrayant, les plus-values sont-elles visibles (par ex. en appui sur des REX et sur des résultats de la recherche dans le domaine) ?	Juste et responsable
<b>Projection</b>	Le projet de transformation est-il intégré à une stratégie pédagogique globale de l'établissement ? Cette stratégie est-elle visible à l'ensemble des acteurs internes et externes ? La projection dans la situation en devenir est-elle facilitée pour tous les acteurs ? Les possibles sont-ils donnés à voir aux acteurs ?	Juste et responsable Juste et responsable
<b>Co-construction</b>	L'ensemble des acteurs est-il intégré dans la définition de l'objet commun (élaboration du cadre commun) ? Des acteurs externes (ex. acteurs du monde socio-économique) sont-ils associés à cette définition ? Des ressources sont-elles mises à disposition des acteurs pour les aider à définir cet objet commun ? Les besoins et préoccupations des différents acteurs sont-ils identifiés et pris en compte dans la construction du projet ? Ex. enquêtes, focus groups, etc. Des espaces de débats et de confrontation de points de vue sont-ils organisés pour co-construire le projet aux différents niveaux de l'institution ? Les différences de point de vue sur le projet sont-elles visibles à l'ensemble des acteurs (ex. CR des débats) ?	Participative Pluraliste Participative et pluraliste
	<b>ENGAGER</b>	
<b>Implication</b>	L'implication dans le projet de transformation pédagogique est-elle encouragée par l'institution à tous les niveaux ? Est-elle soutenue, reconnue et légitimée ? Ex. décharge de temps, valorisation autre, etc.	Juste et responsable
<b>Sécurisation</b>	L'engagement des acteurs est-il sécurisé ? Les risques ou pertes sont-ils acceptables pour tous les acteurs ? Ex. s'assurer que l'implication dans le projet ne va pas représenter une surcharge de travail ; que l'engagement au sein d'un collectif ne va pas impliquer un abandon de ses buts individuels, etc. La compréhension de l'objet commun défini collectivement est-elle facilitée pour tous les acteurs ? Ex. le lien avec le contexte global du projet et ses fondements sont-ils explicités et accessibles à tous ? Un accompagnement, une sensibilisation au sujet sont-ils mis en œuvre pour l'ensemble des catégories d'acteurs ? Le cadre du projet est-il suffisamment souple pour permettre son appropriation en fonction des différents contextes des acteurs ? L'appropriation du projet est-elle encouragée à tous les niveaux de l'institution ?	Juste et responsable Développante Juste Juste
<b>Appropriation</b>	Un égal accès à l'appropriation du projet est-il assuré à tous les niveaux de l'institution ? Différents rythmes d'appropriation du projet et/ou différents niveaux d'engagement sont-ils possibles et visibles par les différentes catégories d'acteurs ? L'appropriation du projet est-elle appréhendée dans une démarche progressive (démarche des « petits pas » vs rupture) ? Des opportunités sont-elles données à l'ensemble des acteurs pour faciliter l'appropriation du changement dans leur pratique ? La mise en pratique du projet est-elle facilitée à tous les niveaux de l'institution ? Des moyens humains (CP, tuteurs, etc. pour accompagner ; renfort RH en cas de surcharge de travail, etc.), logistiques, financiers (notamment pour soutenir les expérimentations) et techniques sont-ils mis à disposition pour permettre la mise en œuvre effective du projet ? La visibilité des ressources disponibles aux acteurs pour mettre en pratique le projet est-elle suffisante ? L'exploitation effective de ces ressources est-elle analysée et des plans d'actions sont-ils élaborés pour développer cette exploitation des ressources ? La promotion et la visibilité du projet et de son avancement sont-elles assurées auprès de tous les acteurs ? La collaboration inter-acteurs dans le projet est-elle encouragée et soutenue ? Ex. des groupes de travail sont-ils mis en place ? Une organisation temporelle est-elle mise en place pour faciliter cette collaboration ? Une mutualisation des pratiques est-elle encouragée ?	Juste et responsable Développante Développante Juste et responsable Développante Développante
<b>Collaboration</b>		

1 Principes de l'organisation capacitante issus de Véro et Zimmermann (2018).

# Liste des contributeurs

Le groupe de travail se compose de :

**Amri Yann** - Sorbonne Université (coordinateur et rédacteur)

**Bolli Alain** - Université de Haute Alsace

**Garcia Cécile** - Université de Bordeaux

**Mano Mattias** - Université PSL

**Martel Valérie** - Université Jean Moulin Lyon 3

**Parvéry Corinne** - Bordeaux INP

**Raby Isabelle** - Université du Mans

**Simon Elsa** - Avignon Université

Un remerciement particulier à Jérôme Gallot, de l'université de Caen, qui a assumé la mise en forme de ce document.

# Bibliographie

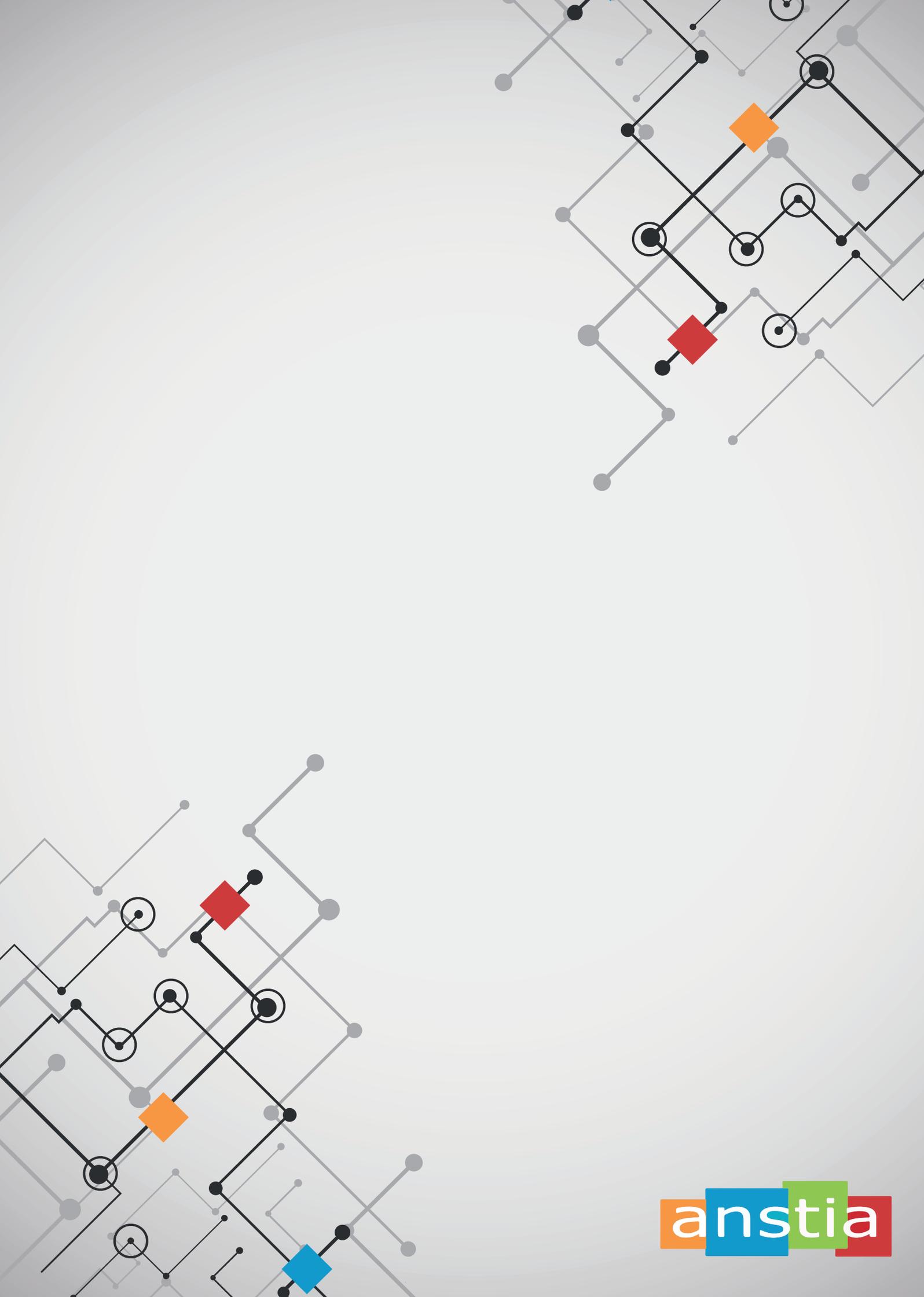
- Arpin, C. (2024, 2 juillet). Initiation à la gestion de projets pédagogiques. *I-mersion CP*. Repéré à [https://i-mersioncp.ca/gestion\\_projet\\_rvcp2024/](https://i-mersioncp.ca/gestion_projet_rvcp2024/)
- Aymé, C. (2022). Chrysta Pélissier & Stephen Lédé, L'Ingénieur pédagogique dans le supérieur: Alès, Presses des Mines, coll. « Design numérique », 2022. *Distances et médiations des savoirs*, 39 (39). <https://doi.org/10.4000/dms.8023>
- Basque, J. (2017). Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour une nouvelle ingénierie pédagogique. Repéré à <https://r-libre.telug.ca/1719/>
- Basque, J., & Bondarenko, M. (2022). Les méthodes d'ingénierie pédagogique d'hier à aujourd'hui: Évolution ou révolution? *Apprendre et enseigner sur le Web: Quelle ingénierie pédagogique?*, 55.
- Bawa, P., & Watson, S. (2017). The Chameleon Characteristics: A Phenomenological Study of Instructional Designer, Faculty, and Administrator Perceptions of Collaborative Instructional Design Environments. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2915>
- Bellec, D. (2015). *Apprentissages par enseignement à partir d'environnements complexes: Effets de l'isolement des éléments en interaction et du séquençage de la présentation*. phdthesis. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Repéré à <https://theses.hal.science/tel-01284008>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE): Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants? *Recherche & formation*, (67), 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Bogdanova, D. (2019). Using 4C/ID for Teaching Conceptual Modelling. Dans *2019 13th International Conference on Research Challenges in Information Science (RCIS)* (pp. 1-3). Brussels, Belgium: IEEE. <https://doi.org/10.1109/RCIS.2019.8877038>
- Bondarenko, M. (2022). *Tendances actuelles dans le domaine de la conception pédagogique vues à travers l'évolution de la notion «ID Model» dans les écrits anglophones: Une approche discursive*
- Braden, R. A. (1996). The case for linear instructional design and development: A commentary on models, challenges, and myths. *Educational Technology*, 36(2), 5-23
- Branch, R. M. (2018). Characteristics of foundational instructional design models. *Trends and issues in instructional design and technology*, 4, 23-30
- Braskamp, L. A., Ory, J. C., & Pieper, D. M. (1981). Student written comments: Dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 65.
- Buttrick, R. (2015). *Gestion de projet* (5e éd.). Montreuil: PEARSON

- Champion, D. P., Kiel, D. H., & McLendon, J. (1990). Choosing a consulting role. *Training and development journal*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Choosing-a-consulting-role-Champion-Kiel/dfccc17d3753fd596976d2f582d007fa3db6964b>
- Chartier, K. J. (2021). Investigating Instructional Design Expertise: A 25-Year Review of Literature. *Performance Improvement Quarterly*, 34 (2), 111-130. <https://doi.org/10.1002/piq.21345>
- Choplin, H., Audran, J., Soulier, E., & Paquelin, D. (2008). Du changement organisationnel au mouvement à partir d'une étude de cas dans l'université. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (33), 62-81. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.458>
- Costa, J. M., Miranda, G. L., & Melo, M. (2022). Four-component instructional design (4C/ID) model: A meta-analysis on use and effect. *Learning Environments Research*, 25 (2), 445-463. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09373-y>
- Crosse, M. (2021). *Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: Repères pour un accompagnement des enseignants au changement*. phdthesis. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Repéré à <https://theses.hal.science/tel-03657198>
- Crosse, M. (2023). *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: Un processus en tension*. l'Harmattan
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* De Boeck Supérieur Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design? *Swiss Journal of Educational Research*, 28. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.1.4723>
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif* (2ème édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur
- Fernandes, E. (2007). *Ingénieur pédagogique et démarche projet: Facteurs clés de succès pour l'intégration des technologies dans la pratique enseignante?* Université de Lausanne, Lausanne. Repéré à <https://www.researchgate.net/profile/Emmanuel-Fernandes-2/amp>
- Fischer, L., Girardet, C., Lopez, L. M., Romainville, M., & Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur: Perceptions des étudiants et intentions des enseignants. *E-JIREF*, 6 (1), 3-30
- Floor, N. (2023). *This is learning experience design: What it is, how it works, and why it matters*. New Riders, an imprint of Pearson Education, Inc.
- Fraser, S. P. (2006). Shaping the University Curriculum through Partnerships and Critical Conversations. *International Journal for Academic Development*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13601440600578748>
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement ». *Recherche et formation*, (67), 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>

- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., ... Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, (172), 63-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.2253>
- Frerejean, J., Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., Roex, A., Aertgeerts, B., & Marcellis, M. (2019). Designing instruction for complex learning: 4C/ID in higher education. *European Journal of Education*, 54 (4), 513-524. <https://doi.org/10.1111/ejed.12363>
- Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. *Educational leadership*, 59 (8), 16-21.
- Fullan, M. (2015a). *Le leadership moteur: Comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec
- Fullan, M. (2015 b). *The New Meaning of Educational Change* (5e édition). Teachers College Press
- Gaussel, M., Gibert, A. - F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation? *Revue française de pédagogie*, (201), 35-39. <https://doi.org/10.4000/rfp.7194>
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 10-16
- Hannum, W. (2005). Instructional systems development: A 30 year retrospective. *Educational Technology*, 45(4), 5-21
- Kline, J., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2020). Project Management Competencies of Educational Technology Professionals in Higher Education: A Qualitative Analysis of the Knowledge, Skills, and Abilities. *Journal of Applied Instructional Design*, 9 (3). <https://doi.org/10.51869/93jkskadr>
- Kolcu, M. İ. B., Öztürkçü, Ö. S. K., & Kaki, G. D. (2020). Evaluation of a Distance Education Course Using the 4C-ID Model for Continuing Endodontics Education. *Journal of Dental Education*, 84 (1), 62-71. <https://doi.org/10.21815/JDE.019.138>
- Kotter, J., & Rathgeber, H. (2018). *Alerte sur la banquise! Réussir le changement dans n'importe quelles conditions*. Pearson France
- Le Mauff, G., Heidsieck, E., & Serindat, S. (2022). Accompagner les enseignants dans le supérieur: Expériences dans différents contextes. Dans *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur: Des pratiques professionnelles en mutation*. Paris: ÉCOLE DES MINES.
- Lison, C. (2022). Les fonds d'innovation pédagogique: De l'objet d'enseignement à l'objet de recherche. Dans *Communication présentée au 32e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Rennes, France
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.771>
- Little, D., & Green, D. A. (2021). Credibility in educational development: Trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41 (3), 804-819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1871325>
- Massé, P., & Gagné, A. - M. (2013). *Gérer les services-conseils. Une démarche*. (S.l.): Télé-université. Repéré à <https://r-libre.telug.ca/1822/>

- Meyer, F., Loisy, C., & Lison, C. (2018). Symposium « Quand les ingénieurs et conseillers pédagogiques s'engagent dans leur développement professionnel ». Dans *Congrès AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) 2018. Cotonou, Bénin, 21-24 mai 2018*. Disponible en ligne : <https://www.Slideshare.Net/flomeyer/aipu2018-cades-une-demarche-de-recherche-orientee-par-la-conception-pour-soutenir-le-developpement-professionnel-dingenieurs-pedagogiques>. Repéré à <https://hal.science/hal-02480939/>
- Möllering, G., Bachmann, R., & Hee Lee, S. (2004). Introduction : Understanding organizational trust – foundations, constellations, and issues of operationalisation. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (6), 556-570. <https://doi.org/10.1108/02683940410551480>
- Musial, M., & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique* (1er édition). Louvain-la-Neuve (Belgique) : DE BOECK SUP
- Papamitsiou, Z., Filippakis, M. E., Poulou, M., Sampson, D., Ifenthaler, D., & Giannakos, M. (2021). Towards an educational data literacy framework: Enhancing the profiles of instructional designers and e-tutors of online and blended courses with new competences. *Smart Learning Environments*, 8 (1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00163-w>
- Paquette, G. (2022). Apports de la méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (misa) à l'ingénierie des ENA. *Apprendre et enseigner sur le Web : Quelle ingénierie pédagogique ?*, 137
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : Un modèle « ASPI » (p. 283). Communication présentée au *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Université de Technologie de Compiègne. Repéré à <https://edutice.hal.science/edutice-00000705>
- Pollard, R., & Kumar, S. (2022). Instructional Designers in Higher Education: Roles, Challenges, and Supports. *The Journal of Applied Instructional Design*. <https://doi.org/10.59668/354.5896>
- Poumay M. (2006). *Former des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur*, Liège : Université de Liège.
- Poumay, M., & Georges, F. (2023, 12 mai). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807333239-comment-mettre-en-oeuvre-une-approche-par-competences-dans-le-superieur>
- Postiaux, N., Lecloux, S., Sylvestre, E., & Daele, A. (2016). L'entretien d'équipe pédagogique. *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur : Cadre de référence, outils d'analyse et de développement*, 1, 366
- Proust-Androwkha, S., Denis, C., Lison, C., & Meyer, F. (2023). *Étude des activités et des défis des personnes conseillères pédagogiques*. Université de Sherbrooke. Repéré à <https://i-mersioncp.ca/wp-content/uploads/2024/04/i-mersioncp-rapport-recherche-activites-personnes-conseilleres-pedagogique-quebec.pdf>
- Reigeluth, C., & An, Y. (2023). What's the Difference Between Learning Experience Design and Instructional Design? *The Journal of Applied Instructional Design*. <https://doi.org/10.59668/515.12897>
- Schoem, D. (2002). Transforming Undergraduate Education Moving Beyond Distinct Undergraduate Initiatives. *Change : The Magazine of Higher Learning*, 34 (6), 50-55. <https://doi.org/10.1080/00091380209605569>
- Shay, S. (2012). Educational development as a field: Are we there yet? *Higher Education Research & Development*, 31 (3), 311-323. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.631520>

- Silvestre, F., & Parmentier, J. - F. (2024). 4C/ID, une approche par compétences centrée sur les tâches authentiques. *Vers l'approche par compétences : Théories et pratiques pour l'enseignement supérieur*. Repéré à <https://hal.science/hal-04487756/>
- Stefaniak, J., & Xu, M. (2020). An Examination of the Systemic Reach of Instructional Design Models : A Systematic Review. *TechTrends*, 64 (5), 710-719. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00539-8>
- Surrency, M., Churchill, C., Sanchez, M., & Scott, J. (2019). Content analysis of higher education instructional design job postings: Required and preferred qualifications. Dans *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1060-1074). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/211186/>
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design : 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31 (2), 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Thompson-Sellers, I., & Calandra, B. (2012). Ask the instructional designers : A cursory glance at practice in the workplace. *Performance Improvement*, 51 (7), 21-27. <https://doi.org/10.1002/pfi.21283>
- Tricot, A., & Chesné, J. F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : rapport de synthèse* (Doctoral dissertation, Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco]; Conservatoire national des arts et métiers [Cnam])
- Van Merriënboer, J. J., & Kester, L. (2008). Whole-task models in education. Dans *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 441-456). (S.l.): Routledge. Repéré à <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifieurName=doi&identifieurValue=10.4324/9780203880869-39&type=chapterpdf>
- Van Merriënboer, J. J. G. van. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training*. (S.l.): Educational Technology. (Google-Books-ID : o0I3IXLfXuAC)
- Van Merriënboer, J. J. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Educational Technology
- Van Veelen, R., Otten, S., Cadinu, M., & Hansen, N. (2016). An Integrative Model of Social Identification: Self-Stereotyping and Self-Anchoring as Two Cognitive Pathways. *Personality and Social Psychology Review*, 20(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/1088868315576642>
- Véro, J., & Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante:Quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47 (2), 131-150
- Visser, W. (2009). La conception : De la résolution de problèmes à la construction de représentations. *Le travail humain*, 72 (1), 61-78. <https://doi.org/10.3917/th.721.0061>
- Wilson, P. (1983). *Second-hand knowledge: An inquiry into cognitive authority*. Greenwood Press



anstia