

**PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNALISATION  
DES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR :  
ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES**

*University Pedagogy and the Professionalization of Higher Education Teachers:  
Current State and Future Perspectives*



**Frantz Gregory Ruben Charles, PhD**

Vision Académie Numérique (VAN)

Recteur / Président – Professeur-chercheur

Affiliation institutionnelle : Vision Académie Numérique

<https://orcid.org/0009-0001-7372-3811>

Correspondance : [rectorat@vannumerique.com](mailto:rectorat@vannumerique.com)

***Article de revue – SCIENTIA VAN septembre 2026***

## Résumé

**Contexte.** Les transformations contemporaines de l'enseignement supérieur placent la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants universitaires au centre des préoccupations institutionnelles. La massification de l'accès, la diversification des publics, l'approche par compétences, l'enseignement hybride, l'assurance qualité et l'essor de l'intelligence artificielle modifient les compétences attendues du professeur d'université.

**Objectif.** Cette étude analyse la contribution de la pédagogie universitaire à la professionnalisation des enseignants du supérieur, identifie les compétences et les dispositifs de développement professionnel mis en avant dans la littérature récente et dégage des perspectives institutionnelles pour une amélioration durable de la qualité pédagogique.

**Méthode.** Une revue documentaire structurée à visée intégrative a été conduite à partir de publications scientifiques et institutionnelles récentes, prioritairement publiées entre 2020 et 2026, complétées par des références théoriques fondatrices. La stratégie documentaire mobilise les concepts de university pedagogy, faculty development, professional development, teaching competence, mentoring, peer review of teaching, communities of practice, digital competence et artificial intelligence. Les résultats sont organisés par analyse thématique.

**Résultats.** La littérature converge vers une conception multidimensionnelle de la professionnalité enseignante : expertise disciplinaire, conception pédagogique, animation des apprentissages, évaluation et rétroaction, compétences numériques, collaboration et réflexivité. Les dispositifs continus, contextualisés et collaboratifs — mentorat, observation par les pairs, communautés de pratique, programmes d'induction et lesson study — apparaissent plus propices à une transformation durable que les formations ponctuelles isolées. Les conditions institutionnelles, la reconnaissance de l'enseignement, le temps disponible et l'accompagnement constituent des déterminants majeurs.

**Conclusion.** La professionnalisation pédagogique doit être envisagée comme un processus continu, soutenu par l'institution et articulé à l'activité réelle d'enseignement. La qualité universitaire dépend moins de l'accumulation d'activités de formation que de leur capacité à transformer les pratiques, à soutenir la réflexivité et à améliorer les apprentissages.

**Mots-clés :** **pédagogie universitaire ; professionnalisation ; enseignement supérieur ; développement professionnel ; enseignants universitaires ; compétences pédagogiques ; innovation pédagogique ; qualité.**

## Abstract

**Background.** Contemporary transformations in higher education have placed teaching quality and faculty professional development at the centre of institutional concerns. Massification, increasingly diverse student populations, competency-based education, hybrid learning, quality assurance, and artificial intelligence are reshaping the competencies expected of university teachers.

**Objective.** This study examines how university pedagogy contributes to the professionalization of higher education teachers, identifies the competencies and professional development approaches emphasized in recent literature, and outlines institutional perspectives for sustainable pedagogical improvement.

**Method.** A structured integrative literature review was conducted using recent scientific and institutional publications, primarily from 2020–2026, supplemented by selected foundational works. Search concepts included university pedagogy, faculty development, professional development, teaching competence, mentoring, peer review of teaching, communities of practice, digital competence, and artificial intelligence. Findings were synthesized thematically.

**Results.** The literature supports a multidimensional conception of teaching professionalism combining disciplinary expertise, pedagogical design, facilitation of learning, assessment and feedback, digital competence, collaboration, and reflective practice. Sustained, contextualized, and collaborative approaches—including mentoring, peer observation, communities of practice, induction programmes, and lesson study—appear more conducive to durable change than isolated workshops. Institutional support, recognition of teaching, protected time, and access to pedagogical expertise are major enabling conditions.

**Conclusion.** Pedagogical professionalization should be understood as a continuous, institutionally supported process closely connected to authentic teaching practice. Higher education quality depends not on the number of training activities completed, but on their capacity to transform practice, support reflection, and improve student learning.

**Keywords:** university pedagogy; higher education; professionalization; faculty development; university teachers; teaching competencies; educational innovation; teaching quality.

## 1. Introduction

L'enseignement supérieur est traversé par des transformations qui affectent simultanément ses missions, ses publics, ses modalités d'organisation et les compétences attendues des personnels académiques. L'expansion des effectifs étudiants, la diversification des parcours, la généralisation des environnements numériques, l'internationalisation des curricula, l'approche par compétences et l'émergence de l'intelligence artificielle générative déplacent progressivement la question de la qualité pédagogique du registre individuel vers celui de la stratégie institutionnelle.

Pendant longtemps, la légitimité du professeur d'université a été principalement associée à l'expertise disciplinaire, au diplôme doctoral, à la recherche et à la production scientifique. Cette tradition reste essentielle à l'identité académique, mais elle ne suffit pas à expliquer la qualité de l'enseignement. Shulman (1986) a montré que l'acte d'enseigner mobilise une connaissance particulière permettant de transformer un savoir disciplinaire en contenu accessible à l'apprenant. Biggs et Tang (2011) ont, de leur côté, insisté sur l'alignement entre résultats d'apprentissage, activités et évaluation.

La professionnalisation pédagogique renvoie dès lors au processus par lequel l'enseignant développe, mobilise, évalue et renouvelle les compétences nécessaires à la conception et à la conduite des apprentissages. Elle ne se réduit ni à une certification, ni à une succession d'ateliers. Elle implique une transformation progressive de l'identité professionnelle, une capacité réflexive et une inscription dans des collectifs et des dispositifs institutionnels.

Les revues récentes confirment cette évolution. Phuong, Foster et Reio (2020) montrent, dans une revue de revues consacrée au faculty development, que les résultats les plus fréquemment étudiés concernent les connaissances, les compétences et les comportements professionnels. Zeng (2020) relève que l'évaluation par les pairs peut contribuer à plusieurs dimensions de l'expertise enseignante, tout en soulignant l'écart possible entre intention de changement et transformation effective. Hervas (2021) identifie, dans les travaux sur la lesson study en enseignement supérieur, des effets favorables sur la conception des cours et les connaissances pédagogiques, mais des résultats plus contrastés sur les dimensions organisationnelles.

Plus récemment, Smith et Wyness (2024) ont montré que les enseignants universitaires valorisent particulièrement les formes de développement professionnel qui sont continues, structurées et collaboratives. Bélisle, Jean et Fernandez (2024) cartographient un paysage du développement éducatif universitaire marqué par la diversité des dispositifs et des niveaux d'intervention. Xia, Sun et Gao (2025), en étudiant le développement des doctorants comme futurs enseignants universitaires, soulignent également la nécessité de ne pas réduire la formation doctorale à l'identité de chercheur.

Ces constats conduisent à interroger la place de la pédagogie universitaire dans la construction de la professionnalité enseignante. La problématique centrale est la suivante : comment la pédagogie

universitaire contribue-t-elle à la professionnalisation des enseignants du supérieur et quelles conditions favorisent une transformation durable des pratiques ?

### **1.1. Objectifs et questions de recherche**

L'objectif général est d'analyser la contribution de la pédagogie universitaire à la professionnalisation des enseignants du supérieur à partir d'une synthèse structurée de la littérature récente. Plus précisément, l'étude vise à identifier les compétences constitutives de l'expertise enseignante, à examiner les principaux dispositifs de développement professionnel, à analyser leurs effets documentés et à dégager les conditions institutionnelles qui favorisent leur efficacité.

Quatre questions structurent l'analyse : (1) quelles compétences caractérisent la professionnalité pédagogique contemporaine ? (2) quels dispositifs de développement professionnel sont les plus documentés ? (3) quels effets sont rapportés sur les pratiques et l'identité professionnelle ? (4) quels facteurs institutionnels favorisent ou limitent le transfert des acquis vers l'enseignement réel ?

## **2. Méthode**

### **2.1. Design de la recherche**

L'étude adopte une revue documentaire structurée à visée intégrative. Ce choix permet d'articuler des revues systématiques, des études empiriques, des analyses conceptuelles et des documents institutionnels portant sur la professionnalisation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas d'une méta-analyse et le présent article ne revendique pas un dénombrement exhaustif de toutes les publications disponibles.

### **2.2. Périmètre documentaire**

La période prioritaire retenue est 2020–2026. Des références antérieures ont été conservées lorsqu'elles constituent des fondements théoriques majeurs, notamment Shulman (1986), Schön (1983), Boyer (1990), Wenger (1998) et Biggs et Tang (2011). Les publications en français, anglais et espagnol ont été considérées lorsque leur objet portait directement sur l'enseignement supérieur.

### **2.3. Sources et équations de recherche**

La stratégie a été construite pour être reproductible dans Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect et Google Scholar. Les équations associent quatre familles de termes : contexte universitaire, enseignants, professionnalisation et pédagogie. Une équation générique est : ("higher education" OR universit\*) AND ("faculty development" OR "professional development" OR "academic development") AND (pedagog\* OR "teaching competence" OR "teaching practice"). Des recherches complémentaires utilisent mentoring, peer review of teaching, peer observation, lesson study, communities of practice, digital competence, educational technology et generative artificial intelligence.

## 2.4. Critères d'inclusion et d'exclusion

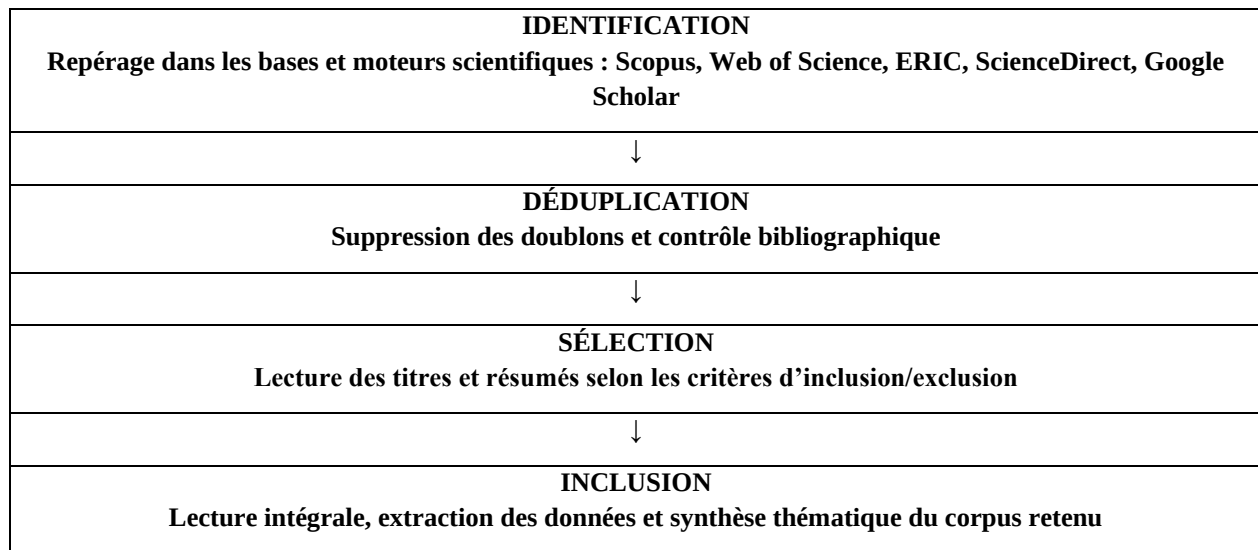
Ont été privilégiés les articles évalués par les pairs, revues systématiques, revues de portée, études empiriques et rapports institutionnels présentant une relation explicite avec le développement pédagogique des enseignants du supérieur. Ont été écartés les travaux portant exclusivement sur l'enseignement primaire ou secondaire, les textes d'opinion sans méthode identifiable, les documents sans lien direct avec la professionnalisation pédagogique et les doublons.

## 2.5. Extraction et analyse

Une grille d'extraction a été structurée autour des variables suivantes : auteur, année, contexte, type d'étude, corpus ou participants, objet, dispositif étudié, résultats principaux, limites et contribution à la problématique. L'analyse thématique a ensuite regroupé les résultats autour de sept axes : identité professionnelle, compétences pédagogiques, dispositifs de développement, collaboration, numérique et intelligence artificielle, réflexivité et environnement institutionnel.

## 2.6. Diagramme de sélection inspiré de PRISMA

*Le schéma ci-dessous présente la logique de sélection documentaire. Par souci d'intégrité scientifique, aucun effectif de repérage ou d'exclusion n'est inventé : les valeurs numériques d'un diagramme PRISMA complet doivent provenir des exports réels des bases interrogées et du journal de déduplication. Le schéma constitue donc le protocole de flux à utiliser lors de la soumission finale.*



### 3. Résultats

#### 3.1. Synthèse des études récentes

La littérature récente présente une forte diversité méthodologique : revues systématiques, revues de portée, analyses conceptuelles, études de programmes d'induction, travaux sur le mentorat, l'observation par les pairs, les communautés professionnelles et le développement technopédagogique. Malgré cette diversité, plusieurs convergences apparaissent : le développement professionnel efficace est rarement ponctuel ; il gagne à être contextualisé, collaboratif, relié aux problèmes réels d'enseignement et soutenu par l'institution.

| Auteur(s)         | Année | Méthode/corpus                | Objet                                   | Résultats saillants                                                                                                     |
|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Phuong et al.     | 2020  | Revue de 14 revues            | Faculty development                     | Effets surtout documentés sur connaissances, compétences et comportements; besoin d'évaluations plus robustes.          |
| Zeng              | 2020  | Revue systématique            | Peer review of teaching                 | Effets observés sur plusieurs dimensions de l'expertise; passage à l'action durable moins systématique.                 |
| Lidolf & Pasco    | 2020  | Revue systématique, 35 études | Développement technopédagogique         | Trois postures : enseignant-apprenant, concepteur et chercheur; importance de l'articulation pédagogie-technologie.     |
| Hervas            | 2021  | Revue systématique, 21 études | Lesson Study                            | Amélioration de la conception des leçons et des connaissances pédagogiques; résultats organisationnels plus contrastés. |
| Hrastinski        | 2021  | Revue systématique            | Outils numériques et lesson study       | Les outils numériques élargissent les possibilités de collaboration, observation et développement professionnel.        |
| Esteve-Mon et al. | 2022  | Revue systématique, 18 études | Programmes d'induction                  | Mentorat fréquent; sélection et préparation des mentors déterminantes; forte hétérogénéité des programmes.              |
| van Dijk et al.   | 2023  | Analyse conceptuelle          | Expertise disciplinaire et enseignement | La professionnalisation gagne à relier explicitement savoir disciplinaire et connaissance enseignante.                  |
| UNESCO            | 2023  | Guide international           | IA générative en éducation              | Nécessité de développer des usages responsables, critiques et centrés sur l'humain.                                     |
| Bélisle et al.    | 2024  | Scoping review                | Educational development                 | Paysage multidimensionnel du développement des enseignants; importance                                                  |

|                          |      |                                      |                                           |                                                                                                                                        |
|--------------------------|------|--------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |      |                                      |                                           | des niveaux individuel, collectif et institutionnel.                                                                                   |
| Smith & Wyness           | 2024 | Revue systématisée, 16 articles      | Développement professionnel universitaire | Collaboration, pertinence, structure et continuité favorisent l'engagement des enseignants.                                            |
| Xia et al.               | 2025 | Revue systématique, 40 publications  | Doctorants comme enseignants              | La formation doctorale doit soutenir explicitement l'identité et les compétences d'enseignant universitaire.                           |
| Aguado Ventura et al.    | 2025 | Revue systématique, 25 sources       | Communautés virtuelles professionnelles   | Échanges d'expériences, apprentissage continu et compétences numériques renforcés.                                                     |
| Étude des besoins PDP    | 2025 | Étude >800 participants              | Besoins de formation                      | Besoins communs mais différences selon les rôles; intérêt de parcours génériques et différenciés.                                      |
| López-Aguado & Scialdone | 2026 | Revue systématique PRISMA            | Mentorat universitaire                    | Le mentorat entre pairs constitue une stratégie structurante d'amélioration de la pratique.                                            |
| Hadj Sadek & Boulahoual  | 2026 | Méta-synthèse qualitative, 24 études | E-learning et développement professionnel | Six dynamiques : transformation pédagogique, appropriation technologique, barrières, soutien, apprentissage professionnel et identité. |
| Godoy Pereyra et al.     | 2026 | Revue systématique                   | Formation pédagogique et qualité          | La formation pédagogique est associée à l'amélioration des capacités enseignantes et de la qualité éducative.                          |

### 3.2. Une professionnalité multidimensionnelle

Les travaux examinés convergent vers une conception élargie de l'expertise enseignante. La maîtrise disciplinaire reste le socle de la crédibilité académique, mais elle doit être articulée à des savoirs pédagogiques, didactiques, évaluatifs et relationnels. Van Dijk et al. (2023) insistent précisément sur la nécessité de relier le savoir disciplinaire des universitaires à leur développement comme enseignants.

La professionnalité peut être synthétisée par sept composantes interdépendantes : expertise disciplinaire; conception pédagogique; facilitation des apprentissages; évaluation et rétroaction; compétence numérique; collaboration professionnelle; réflexivité. Cette architecture évite de réduire la pédagogie à un ensemble de techniques et replace l'activité d'enseignement dans une logique de jugement professionnel.

Le passage d'une logique de transmission à une logique d'apprentissage constitue une transformation structurante. Il ne signifie pas l'abandon du cours magistral, mais le déplacement de la question pédagogique : au lieu de se limiter à « que dois-je enseigner ? », l'enseignant se demande « que devra être capable de comprendre, de mobiliser ou de produire l'étudiant ? ». L'alignement constructif offre ici un cadre cohérent pour relier objectifs, activités et évaluation (Biggs & Tang, 2011).

### **3.3. Les dispositifs continus et collaboratifs**

Les dispositifs les plus fréquemment documentés sont les programmes d'induction, le mentorat, l'observation et l'évaluation par les pairs, les communautés de pratique, la lesson study, les ateliers structurés et les programmes certifiants. La revue de Smith et Wyness (2024) montre que les enseignants valorisent particulièrement les formats dialogiques et collaboratifs, notamment lorsqu'ils sont pertinents pour leur contexte et suffisamment structurés.

Les programmes d'induction répondent aux besoins des nouveaux enseignants. La revue publiée en 2022 sur ces programmes a analysé en profondeur 18 études parmi 262 documents repérés et souligne la fréquence du mentorat ainsi que l'importance de la sélection et de la préparation des mentors. Ces résultats plaident pour une entrée dans le métier accompagnée plutôt que laissée à l'apprentissage informel.

Le mentorat est également présenté comme un mécanisme de socialisation professionnelle. Il permet de discuter des situations concrètes, de rendre visibles les raisonnements pédagogiques et d'offrir une rétroaction contextualisée. La revue de López-Aguado et Scialdone (2026) confirme l'intérêt actuel de cette stratégie dans l'amélioration de la pratique universitaire.

L'observation par les pairs est utile lorsqu'elle est conçue comme un processus formatif et non comme une inspection. Zeng (2020) montre que la peer review of teaching peut contribuer aux connaissances et compétences, mais que l'intention de s'améliorer ne se traduit pas automatiquement par un changement durable. L'accompagnement après l'observation apparaît donc essentiel.

La lesson study pousse plus loin cette logique en organisant un cycle collectif de conception, observation, analyse et révision d'une leçon. Hervas (2021) rapporte des bénéfices sur la conception pédagogique et les connaissances des participants, tout en soulignant les contraintes de temps, de coordination et d'organisation.

### **3.4. Numérique, enseignement hybride et intelligence artificielle**

La professionnalisation numérique ne peut être réduite à la maîtrise instrumentale des plateformes. Lidolf et Pasco (2020) montrent que le développement technopédagogique engage l'enseignant comme apprenant, concepteur et chercheur. La question centrale devient donc la pertinence pédagogique de l'outil : quelle activité cognitive ou sociale permet-il de soutenir, avec quelles contraintes et quelles preuves d'apprentissage ?

La pandémie de COVID-19 a accéléré l'adoption des dispositifs numériques, mais elle a aussi révélé l'écart entre continuité technologique et qualité pédagogique. Les travaux postérieurs insistent davantage sur l'hybridation réfléchie, l'accompagnement et la transformation des rôles professionnels.

L'intelligence artificielle générative constitue désormais une nouvelle dimension de la littératie professionnelle. Le guide de l'UNESCO (2023) insiste sur une approche centrée sur l'humain, la

protection des données, l'équité, la transparence et la responsabilité. Pour l'enseignant, la compétence ne consiste donc pas seulement à savoir produire un texte avec une IA, mais à concevoir des usages qui préservent l'apprentissage, l'intégrité académique et la capacité de jugement.

Cette évolution impose également de repenser l'évaluation. Lorsque des outils génératifs peuvent produire rapidement des réponses standardisées, les tâches d'évaluation gagnent à intégrer davantage de contextualisation, d'oral, de justification, de processus, de production progressive, de données authentiques et de réflexion métacognitive.

### **3.5. Réflexivité et recherche sur sa pratique**

La réflexivité constitue un mécanisme transversal de professionnalisation. Schön (1983) distingue la réflexion dans l'action et sur l'action, ce qui permet de comprendre pourquoi l'expérience seule ne garantit pas l'expertise. L'expérience devient formatrice lorsqu'elle est analysée à partir d'indices, de résultats, de rétroactions et de cadres conceptuels.

Dans l'enseignement supérieur, cette réflexivité peut être structurée par un cycle : planifier, enseigner, observer, recueillir des traces, analyser, ajuster et réenseigner. Les traces peuvent inclure les productions des étudiants, les résultats d'évaluation, les questionnaires, les observations de pairs, les journaux de bord ou les données d'activité d'un environnement numérique.

Cette démarche rejoint le scholarship of teaching and learning : l'enseignant ne se contente pas d'innover, il documente son intervention, formule des questions, recueille des données et partage des résultats susceptibles d'être discutés par la communauté académique.

### **3.6. Obstacles à la professionnalisation**

Les obstacles identifiés relèvent de plusieurs niveaux. Au niveau individuel, le manque de temps, le sentiment d'efficacité déjà acquis, la crainte de l'évaluation ou l'insécurité numérique peuvent limiter l'engagement. Au niveau collectif, l'isolement disciplinaire et l'absence d'espaces de dialogue réduisent les possibilités d'apprentissage entre pairs.

Au niveau institutionnel, la charge d'enseignement, l'insuffisance de soutien, la rareté des conseillers pédagogiques et une reconnaissance de carrière principalement orientée vers la recherche peuvent envoyer un signal contradictoire : l'enseignement est déclaré prioritaire, mais peu récompensé. Boyer (1990) avait déjà proposé d'élargir la conception de la scholarship afin de mieux reconnaître la diversité du travail académique.

Les inégalités de ressources constituent enfin une contrainte importante. Les modèles de développement professionnel conçus dans des universités fortement dotées ne peuvent être transférés mécaniquement dans des contextes où l'accès aux technologies, aux bibliothèques, aux centres de pédagogie ou au temps de formation est limité.

## 4. Discussion

Les résultats soutiennent l'idée que la professionnalisation pédagogique doit être distinguée de la simple participation à des formations. Une activité de formation est un événement; la professionnalisation est un processus. Le passage de l'un à l'autre suppose que les acquis soient expérimentés, discutés, observés, évalués et réinvestis dans la pratique.

Un modèle intégrateur peut être proposé : diagnostic des besoins → formation ciblée → expérimentation en situation → observation ou mentorat → rétroaction → analyse réflexive → ajustement → diffusion et reconnaissance. Cette boucle rend visible le lien entre développement individuel et apprentissage organisationnel.

La littérature récente renforce également l'importance de la dimension sociale. Les communautés de pratique, le mentorat, la lesson study et la peer review of teaching ont en commun de rendre la pratique discutable. Elles transforment l'enseignement d'une activité privée, souvent réalisée derrière la porte d'une salle de classe ou d'une visioconférence, en objet de dialogue professionnel.

Cette transformation exige néanmoins un climat de confiance. Si l'observation par les pairs est directement associée à une sanction ou à une évaluation hiérarchique, elle risque de produire des comportements défensifs. À l'inverse, un dispositif formatif, confidentiel et orienté vers l'amélioration peut favoriser l'expérimentation et la réflexivité.

Les résultats invitent aussi à professionnaliser sans uniformiser. Les disciplines ont des épistémologies, des pratiques et des contraintes différentes. Une pédagogie de laboratoire, une clinique, un séminaire de droit ou un cours de méthodologie de recherche ne requièrent pas les mêmes dispositifs. Les compétences transversales doivent donc être contextualisées dans les cultures disciplinaires.

Enfin, la montée de l'intelligence artificielle oblige à élargir la définition de la compétence pédagogique. Le professeur doit désormais être capable de décider quand l'IA soutient l'apprentissage, quand elle le contourne, comment vérifier les productions, comment expliciter les règles d'usage et comment concevoir des évaluations qui rendent visibles les raisonnements et les compétences réelles des étudiants.

### 4.1. Implications pour les établissements d'enseignement supérieur

Une politique institutionnelle cohérente devrait articuler au moins six niveaux : induction des nouveaux enseignants; développement continu; accompagnement individualisé; collaboration entre pairs; innovation et recherche sur l'enseignement; reconnaissance de l'expertise pédagogique. La présence d'un centre de pédagogie ou d'une unité de développement académique peut jouer un rôle de coordination, à condition que son action soit connectée aux facultés et aux disciplines.

L'évaluation des programmes devrait dépasser les indicateurs de participation et de satisfaction. Un cadre gradué peut distinguer : participation; satisfaction; acquisition de connaissances; modification

des conceptions; transformation des pratiques; effets sur l'expérience et les apprentissages des étudiants; effets sur les programmes et la culture institutionnelle. Cette progression permet d'éviter de confondre activité de formation et impact pédagogique.

#### 4.2. Proposition d'un référentiel de professionnalisation

| Domaine                | Compétences attendues                                            | Preuves possibles                            | Dispositifs de développement                |
|------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Conception pédagogique | Formuler les acquis; aligner activités et évaluation; scénariser | Plan de cours, scénario, alignement          | Ateliers, conseil pédagogique, lesson study |
| Animation              | Favoriser activité, interaction, inclusion et engagement         | Observation, traces d'activités, productions | Peer observation, mentorat                  |
| Évaluation             | Construire critères, feedback et tâches authentiques             | Rubriques, examens, portfolios               | Ateliers d'évaluation, calibration          |
| Numérique/IA           | Choisir les outils selon les finalités; gérer risques et éthique | Scénarios hybrides, charte IA, activités     | Communautés, laboratoires pédagogiques      |
| Réflexivité            | Analyser des données sur son enseignement et ajuster             | Journal, portfolio, étude de cours           | SoTL, accompagnement, recherche-action      |
| Collaboration          | Partager, observer, co-concevoir et contribuer aux collectifs    | Projets d'équipe, communautés                | Mentorat, communautés de pratique           |
| Leadership pédagogique | Soutenir l'amélioration à l'échelle d'un programme               | Révision curriculaire, coordination          | Formation au leadership académique          |

### 5. Perspectives et recommandations

**Institutionnaliser l'induction pédagogique :** Tout nouvel enseignant devrait bénéficier d'un parcours d'entrée dans la fonction portant sur la planification, l'évaluation, l'inclusion, le numérique, l'intégrité académique et l'IA.

**Passer des ateliers isolés à des parcours :** Les formations courtes doivent être reliées à des tâches authentiques, à une expérimentation et à une rétroaction ultérieure.

**Développer le mentorat et l'observation formative :** Ces dispositifs doivent être structurés, accompagnés et distingués des procédures administratives de contrôle.

**Créer des communautés de pratique :** Des groupes disciplinaires et interdisciplinaires peuvent travailler sur des problèmes réels : engagement, évaluation, décrochage, hybridation, IA et qualité.

**Reconnaître la pédagogie dans les carrières :** Les politiques de promotion devraient prendre en compte la qualité de l'enseignement, l'innovation documentée, le mentorat et le scholarship of teaching and learning.

**Développer une littérature critique de l'IA :** Les enseignants ont besoin de repères sur la fiabilité, les biais, la confidentialité, l'intégrité et la conception d'évaluations authentiques.

**Évaluer l'impact :** Les établissements devraient documenter les transformations des pratiques et, lorsque possible, leurs effets sur les apprentissages plutôt que de s'arrêter au nombre d'heures de formation.

## **6. Limites de l'étude**

Cette revue présente plusieurs limites. Premièrement, elle est structurée et intégrative, mais ne constitue pas une méta-analyse. Deuxièmement, l'hétérogénéité des systèmes universitaires, disciplines, statuts d'enseignants et dispositifs rend difficile toute généralisation mécanique. Troisièmement, la littérature évalue plus fréquemment les perceptions, connaissances et intentions que les effets à long terme sur les apprentissages. Quatrièmement, la période 2020–2026 est marquée par des transformations exceptionnelles liées à la pandémie puis à l'IA générative, ce qui peut amplifier certaines thématiques. Enfin, un diagramme PRISMA chiffré ne devrait être ajouté qu'après export, déduplication et journalisation complète des résultats de chaque base.

## **7. Conclusion**

La pédagogie universitaire occupe désormais une place centrale dans la professionnalisation des enseignants du supérieur. L'expertise disciplinaire demeure indispensable, mais elle doit être articulée à la conception pédagogique, à l'évaluation, à la facilitation des apprentissages, au numérique, à la collaboration et à la réflexivité.

La littérature récente met particulièrement en évidence la valeur des dispositifs continus et collaboratifs. Le mentorat, les programmes d'induction, l'observation par les pairs, les communautés de pratique et la lesson study offrent des cadres permettant de relier les connaissances pédagogiques à l'activité réelle. Leur efficacité dépend toutefois du contexte, du temps disponible, de la qualité de l'accompagnement et de la reconnaissance institutionnelle.

Dans cette perspective, la professionnalisation peut être comprise comme une chaîne de transformation : développement professionnel → évolution des conceptions → transformation des pratiques → amélioration de l'expérience d'apprentissage → renforcement de la qualité universitaire. L'enjeu n'est donc pas seulement de former davantage les enseignants, mais de construire des environnements universitaires dans lesquels l'apprentissage professionnel de l'enseignant devient une composante normale, valorisée et documentée de la carrière académique.

## Références

- Aguado Ventura, L. P., Harvey Gutiérrez, D. G., & Alviar, O. C. (2025). Comunidades virtuales de aprendizaje profesional como estrategia para mejorar la práctica pedagógica en docentes universitarios: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3256–3271. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1118>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–26.
- Bélisle, M., Jean, V., & Fernandez, N. (2024). The educational development of university teachers: Mapping the landscape. *Frontiers in Education*, 9, 1376658. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376658>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Esteve-Mon, F. M., et al. (2022). University teaching induction programmes: A systematic literature review. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2147577>
- Godoy Pereyra, Y. R., Checnes Cayampi, Q., Chalco Palomino, M. E., & Cabrera Hernández, M. J. (2026). Formación pedagógica del docente universitario y su impacto en la calidad educativa: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*.
- Hadj Sadek, Y., & Boulahoual, A. (2026). E-learning and professional development for university faculty: A qualitative meta-synthesis. *Canadian Journal of Learning and Technology*. <https://doi.org/10.21432/cjlt29186>
- Hervas, G. (2021). Lesson Study as a faculty development initiative in higher education: A systematic review. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420982564>
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: A systematic literature review. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2), 138–149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lidolf, S., & Pasco, D. (2020). Educational technology professional development in higher education: A systematic literature review of empirical research. *Frontiers in Education*, 5.
- López-Aguado, M., & Scialdone, O. (2026). La mentoría como estrategia para la mejora docente en la universidad, una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.96870>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- OECD. (2020). *Resourcing higher education: Challenges, choices and consequences*. OECD Publishing.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio, T. G., Jr. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17–36. <https://doi.org/10.1002/nha3.20294>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Smith, B., & Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- van Dijk, E. E., Geertsema, J., van der Schaaf, M. F., van Tartwijk, J., & Kluijtmans, M. (2023). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: A conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education*, 86, 969–984. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Xia, J., Sun, S. (A.), & Gao, X. (A.). (2025). The other side of PhD education: A systematic review of research on PhD students' development as university teachers. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.70024>
- Zeng, L. M. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review*, 31, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.