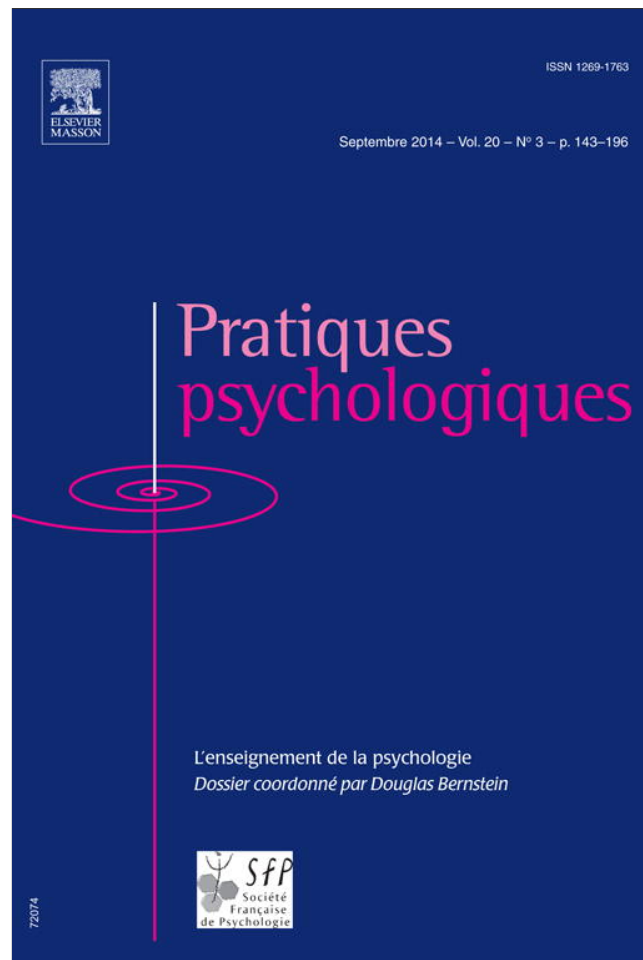


Provided for non-commercial research and education use.
Not for reproduction, distribution or commercial use.



This article appeared in a journal published by Elsevier. The attached copy is furnished to the author for internal non-commercial research and education use, including for instruction at the authors institution and sharing with colleagues.

Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

In most cases authors are permitted to post their version of the article (e.g. in Word or Tex form) to their personal website or institutional repository. Authors requiring further information regarding Elsevier's archiving and manuscript policies are encouraged to visit:

<http://www.elsevier.com/authorsrights>



ELSEVIER
MASSON



CrossMark

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

Pratiques psychologiques 20 (2014) 181–196

Pratiques
psychologiques

www.em-consulte.com

Dossier

La formation dans l'enseignement de la psychologie pour les étudiants de cycle supérieur : les compétences essentielles pour les nouveaux enseignants[☆]

Graduate training in the teaching of psychology: Essential skills for new instructors

M.J. Beers^{a,*}, J.C. Hill^b, C.A. Thompson^d, P. Tran^c

^a Department of psychology, The Ohio State university, 125 psychology building, 835, Neil avenue, 43210 Columbus, OH, États-Unis

^b Behavioral science department, Utah Valley university, 800 West University Parkway, MS 115, Orem, UT 84058, États-Unis

^c Department of psychology, University of Oklahoma, 727 Dale Hall Tower, 445 W. Lindsey St., Norman, Oklahoma 73019, États-Unis

^d Psychology Department, Kent State University, P.O. Box 5190, 228 Kent Hall Addition, Kent, Ohio 44242, États-Unis

Accepté le 23 juin 2014

Résumé

Quelles compétences pédagogiques sont nécessaires pour les nouveaux enseignants démarrant leur carrière dans l'enseignement supérieur ? Quatre-vingt-douze membres du corps enseignant ($M = 41,3$ ans, 68 % de femmes, 90,2 % de blancs, 91 % nés aux États-Unis) et 64 étudiants de cycle supérieur ($M = 28,3$ ans, 83 % de femmes, 87,5 % de blancs et 81 % nés aux États-Unis) ont listé les trois compétences qu'ils estiment indispensables pour réussir en tant qu'enseignant lors d'un cours. Malgré les différences concernant l'expérience en enseignement, les étudiants du troisième cycle et les membres du corps enseignant mettaient la priorité sur les compétences « de survie » : la prise de parole en public, l'organisation, et la maîtrise du contenu. Des différences notables sont toutefois à souligner : les membres du corps enseignant avaient plus tendance à rajouter la réflexion autour de l'enseignement à la liste alors que les étudiants du troisième cycle avaient tendance à souligner la gestion de la classe et l'aisance concernant l'utilisation de la technologie. Les membres du corps enseignant préféraient aussi les méthodes de formation plus informelles (e.g., l'autoréflexion, le mentorat), alors que les étudiants de troisième cycle préféraient les méthodes de formation plus formelles

[☆] Article traduit de l'anglais (États-Unis) par Laetitia Ribeyre, psychologue, École de psychologues praticiens.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : beers.3@osu.edu (M.J. Beers).

(e.g., pratique/expérience, séminaire/atelier). Les recommandations pour les programmes de formation à l'enseignement supérieur s'intéressent tout particulièrement aux compétences de bas et de haut niveau, dans une volonté d'incorporer des méthodes de formation formelles et informelles.

© 2014 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Pédagogie ; Assistants d'enseignement à l'université ; Préparer les assistants d'enseignement à l'enseignement ; L'enseignement de la psychologie ; Compétences en enseignement

Abstract

What pedagogical skills are necessary for first-time college instructors? Ninety-two faculty ($M = 41.3$ years old, 68% female, 90.2% white, 91% born in the US) and 64 graduate students ($M = 28.3$ years old, 83% female, 87.5% white, 81% born in the US) listed the top three skills they believed were essential to instructors' success in the college classroom. Despite differing levels of classroom teaching experience, graduate students and faculty members prioritized "survival" skills: public speaking, organization, and content mastery. Notable differences did emerge: faculty members were more likely to list reflection on teaching and graduate students were more likely to list classroom management and comfort with technology. Faculty also preferred more informal training methods (e.g., self-reflection, mentorship), whereas graduate students preferred more formal training methods (e.g., practice/experience, seminar/workshop). Recommendations for graduate teacher training programs include a focus on lower as well as higher-level skills and an attempt to incorporate formal and informal training methods.

© 2014 Société française de psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Keywords: Pedagogy; Graduate teaching assistants; Preparing graduate students for teaching; Teaching of psychology; Teaching skills

Encore considérée comme une science nouvelle, la psychologie a fait de progrès immenses dans le champ de l'étude du comportement humain et de la cognition. La psychologie devient un champ de plus en plus interdisciplinaire et est considérée comme une plaque tournante qui influence d'autres disciplines (Cacioppo, 2013). Toutefois, la psychologie connaît moins de progrès concernant l'application de découvertes empiriques dans le cadre de l'enseignement. En d'autres termes, peu de temps et d'attention ont été consacré à une réflexion concernant la meilleure façon « d'enseigner » lors d'un cours de psychologie. De plus, encore moins de temps et d'attention ont été consacrés à la formation des étudiants du troisième cycle, les futurs membres du corps enseignant, pour assurer leur efficacité. En effet, la formation de cycle supérieur (troisième cycle ?) dans l'enseignement de la psychologie est une grande nouveauté, la formation formelle spécifique à l'enseignement de la psychologie ayant été très limitée pendant le premier siècle de cette discipline. La formation des enseignants de cycle supérieur est de plus en plus appréciée, mais les étudiants de troisième cycle concernés nécessitent davantage de préparation pour ce rôle d'enseignement capital.

1. Perspectives dans la formation en troisième cycle

Historiquement, l'expérience en tant qu'assistant d'enseignement pendant le cycle supérieur troisième cycle a été la principale manière de préparer à l'enseignement avant l'entrée dans le corps enseignant (Davis & Huss, 2002 ; Lowman & Mathie, 1993 ; Nyquist, Abbott, Wulff, &

Sprague, 1991) ainsi que la source financière première pour ces étudiants. Il est intéressant de noter que cette forme de préparation n'est pas standardisée et manque très souvent de supervision.

Ceci paraît évident lorsque nous voyons que la philosophie dominante qui guide la préparation de cet enseignement dans les universités américaines a notamment été « le darwinisme social », c'est-à-dire que pour les assistants d'enseignement « ça passe ou ça casse ». En d'autres termes, les assistants d'enseignement sont laissés à leur propre sort et doivent chercher comment réussir à enseigner sans soutien, ou peu, de la part de leurs institutions ou départements (Boice, 2000 ; Buskist, 2013). Il n'est pas rare que les premiers postes d'enseignant soient distribués avec un court préavis – une semaine voire un jour avant le début du semestre (Irons & Buskist, 2008). Ces pratiques ne tiennent pas compte ni de la nature de l'enseignement ni du bien-être de ces nouveaux enseignants.

La façon dont ces étudiants sont formés à l'enseignement a d'importantes répercussions pour l'institution académique et l'ensemble de la discipline. En n'évaluant pas l'importance de cette formation, ils dévalorisent implicitement leur enseignement et l'éducation de leurs étudiants de premier cycle (Lowman & Mathie, 1993 ; Buskist, 2013). Accepter ou fermer les yeux sur un enseignement de mauvaise qualité chez les enseignants peu expérimentés, ou l'absence d'évaluation ou d'aide pour développer une meilleure pédagogie transmet involontairement (ou volontairement) un message négatif aux enseignants troisième cycle et les nouveaux membres du corps enseignant. Ils peuvent alors comprendre que l'enseignement n'est pas important. Boice (2000, p. 11) souligne d'autres conséquences de l'acceptation de l'enseignement de mauvaise qualité en expliquant que « de mauvais débuts en tant qu'enseignant sont difficiles à réparer ; ils prédisent de l'ambivalence pendant toute une carrière et l'évitement » de l'enseignement.

En fin de compte, l'absence de formation ne rend pas service aux étudiants de troisième cycle, qui sont les futurs membres du corps enseignant. Sans la supervision et la formation nécessaires, ils se voient obligés d'adopter un rôle pour lequel ils sont mal préparés. De ce fait, les enseignants du troisième cycle et leurs étudiants de premier cycle en pâtiront (Wimer, Prieto, & Meyers, 2004). Dans l'intérêt de l'expérience pédagogique des étudiants de premier cycle, les programmes académiques devraient au moins s'assurer de la qualité constante de l'enseignement reçu. Les programmes de troisième cycle sont responsables de la préparation de leurs étudiants à l'enseignement et, sans cela, les doctorants ne seront pas formés de manière adéquate pour leur rôle d'enseignant (Bok, 2013 ; Buskist & Irons, 2006 ; Meyers & Prieto, 2000 ; Meyers, Reid, & Quina, 1998).

2. Les améliorations dans la formation de troisième cycle et l'accès aux ressources pédagogiques

Malgré le manque constant d'intérêt pour la formation pédagogique des étudiants de troisième cycle, la discipline de la psychologie a bénéficié d'un nombre grandissant de ressources pour soutenir l'enseignement en psychologie, tels que des conférences consacrées à l'amélioration de l'enseignement à l'université, la mise à disposition des serveurs de listes d'e-mail (listserv) en lien avec la pédagogie, et l'accès aux bases de données en ligne regroupant des programmes et des démonstrations d'apprentissage actif. De ce fait, les étudiants du troisième cycle n'ont jamais eu autant d'accès à des ressources d'enseignement efficace. Selon la Society for the Teaching of Psychology (STP), l'enseignement en psychologie est aujourd'hui souvent intégré dans les programmations de toutes les conférences majeures de psychologie aux États-Unis. Nous pensons surtout au National Institute on the Teaching of Psychology (NITOP), qui a débuté en 1978 (Bernstein, 2002). Aujourd'hui, il y a « trois » grandes conférences nationales aux

États-Unis consacrées à l'enseignement en psychologie, ce dernier étant une composante officielle des congrès nationaux de l'American Psychological Association (APA) et de l'Association for Psychological Science (APS), et il n'y a pas moins de 19 conférences régionales évoquant l'enseignement en psychologie¹. Les étudiants de troisième cycle qui se rendent à ces conférences professionnelles peuvent participer à des sessions portant sur l'enseignement. Ceci permet un développement de compétences en tant qu'enseignant. Parallèlement, ils sont encouragés à se rendre aux conférences qui développent leurs compétences de chercheurs.

De la même façon, la diffusion de ses ressources est plus soutenue grâce aux avancées technologiques et aux efforts des organisations professionnelles. Il y a tout juste 15–20 ans, les ressources pédagogiques se présentaient sous la forme de documents complémentaires proposés avec les manuels. Certains enseignants ont dû adopter tel ou tel manuel de cours pour avoir accès à ces ressources supplémentaires. Quelques livres et guides étaient disponibles pour aider des enseignants dynamiques à préparer leurs cours, ces livres proposant notamment des conseils « étape par étape » et des anecdotes pratiques (e.g., Davis, 2009 ; Forsyth, 2004 ; Goss-Lucas, 2008 ; Goss-Lucas & Bernstein, 2005 ; Perlman, McCann, & McFadden, 1999 ; Svinicki & McKeachie, 2014). Bien qu'utiles aux nouveaux enseignants – pour les aider à réaliser des tâches importantes et parfois stressantes comme la création d'un programme, la gestion d'une discussion en cours ou des problèmes avec la notation – ces livres et ressources n'intégraient pas nécessairement, de manière explicite, une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage avec une pratique pédagogique. Aujourd'hui, les ressources pédagogiques ont évolué et ont intégré davantage de théories dans l'éducation ainsi que des suggestions d'application pratique (e.g., Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010 ; Benassi, Overson, & Hakala, 2014). Aujourd'hui, des ressources pédagogiques sont plus accessibles qu'autrefois². Cependant, les étudiants de troisième cycle ont besoin de savoir comment accéder à ces ressources, mais aussi comment les mettre à profit.

Dans les programmes américains de troisième cycle, les opportunités de formations pour ces nouveaux étudiants sont variées (Beers, Hill, & Thompson, 2012 ; Buskist, 2013).

Ces programmes peuvent être rattachés à un département de psychologie et prendre la forme d'un cours ou d'un séminaire valant un crédit spécifique ou ils peuvent prendre la forme d'atelier dirigé par un centre d'enseignement universitaire qui ne dure que quelques heures ou quelques jours.

Récemment, les descriptions de programme et les pratiques de formation de 51 programmes de cycle supérieur en psychologie de 27 États américains ont été regroupés dans *Guide to graduate training programs in the teaching of psychology* (Beers et al., 2012). Tous ces programmes affirment qu'ils proposent à leurs étudiants la possibilité d'être assistant d'enseignant pendant leurs cours de premier et second cycle, et 88 % proposent aux étudiants de troisième cycle la possibilité d'être l'enseignant unique pour un cours (Buskist, 2013).

La majorité des programmes de ce rapport (43 ou 84 %) soutiennent la formation des étudiants en troisième cycle en exigeant la présence à des cours structurés, des séminaires, ou des ateliers, soit avant d'être recrutés comme enseignants ou pendant la prise de poste. Dans certains cas, cette formation dure un semestre voire un an. Dans d'autres cas, la formation comprend un atelier ou un séminaire proposé soit par le département de psychologie soit par le centre d'enseignement universitaire. Dans quelques cas, ces étudiants reçoivent une formation individuelle de la part d'un mentor ou d'un superviseur. Cette supervision peut être formelle et structurée, ou elle peut être un

¹ Voir : <http://www.teachpsych.org> pour avoir une liste des conférences aux États-Unis qui abordent l'enseignement.

² Rendez-vous, par exemple, sur <http://www.teachpsych.org/otrp/resources/index.php>.

« service de consultation libre » dans lequel les étudiants se rendent seulement s'ils rencontrent des difficultés (Buskist, 2013).

Bien évidemment, il faut être prudent avant de tirer des conclusions au sujet des programmes décrits dans le *Guide*, car celui-ci n'a pas été conçu dans le but d'analyser les programmes de formation. Ce guide a été surtout imaginé pour partager autour de différentes approches de formations en psychologie, sachant que le contenu, la préparation des cours ainsi que les pratiques de formations varient de manière très significative d'un programme à l'autre. Il paraît évident que davantage d'approfondissement et de constance dans la préparation des étudiants de troisième cycle amélioreraient la qualité de l'enseignement aux États-Unis (Buskist, 2013).

Durant les 30 dernières années, de nombreux efforts ont été mis en place pour comprendre la structure des programmes de formation de troisième cycle et la préparation proposée aux étudiants qui sont enseignants. Davis et Huss (2002) affirment qu'un programme « idéal » comprendrait des éléments variés : une formation officielle, une supervision régulière, l'échange entre les pairs, une évaluation formatrice et cumulative, et un soutien au développement professionnel de ces étudiants qui enseignent.

Les études nationales des départements de psychologie aux États-Unis révèlent certaines tendances. Il est intéressant de noter que les administrateurs des divers départements avancent que leurs services proposent des modalités variées de formation et de soutien aux attachés d'enseignement, alors que ces mêmes attachés affirment qu'ils se sentent peu ou pas préparés pour leurs responsabilités d'enseignement (Buskist, 2013 ; Davis & Huss, 2002 ; Meyers & Prieto, 2000 ; Wimer et al., 2004). Bien que des efforts antérieurs aient questionné les méthodes et pratiques en place, personne ne semble avoir posé la question des « compétences » essentielles que les nouveaux enseignants devraient maîtriser pour enseigner pour la première fois. En appliquant la méthode « à rebours »³ (Wiggins et McTighe, 2006) au développement des programmes de formations pour les attachés d'enseignement, les programmes de formation pourraient s'attarder tout d'abord sur l'identification des compétences spécifiques nécessaires à un enseignement efficace avant d'envisager le meilleur moyen de faire émerger ces compétences chez les étudiants.

3. L'étude actuelle

L'étude actuelle explore l'idée des « compétences essentielles » en demandant aux membres du corps enseignant et aux étudiants de troisième cycle d'identifier les compétences les plus importantes à développer chez les nouveaux enseignants. De cette façon, nous espérons façonner l'enseignement de la psychologie en identifiant les compétences centrales considérées comme « essentielles » pour les nouveaux enseignants en psychologie, dans le but de donner une place prioritaire à ces compétences dans les programmes de formation.

En utilisant des méthodes employées par Buskist et al. (2002), l'étude actuelle a interrogé le corps enseignant et des étudiants de troisième cycle sur :

- les compétences essentielles requises pour les attachés d'enseignement donnant, pour la première fois, un cours à l'université ;
- et les meilleures façons de former les étudiants de troisième cycle à l'acquisition ces compétences d'enseignement.

³ *Backwards design* : méthode d'élaboration de programme académique qui consiste à identifier les objectifs pour ensuite élaborer des activités qui permettront de les atteindre.

4. Méthode

4.1. Participants

Cent cinquante-six participants (92 membres du corps enseignant et 64 étudiants de cycle supérieur) ont répondu à un questionnaire en ligne entre le 31 mai 2013 et le 1^{er} juillet 2013. Le recrutement des participants s'est effectué via des serveurs de listes électroniques tels que le listserv PsychTeacher de la Society for the Teaching of Psychology, le listserv (CogDop) du Council of Graduate Departments of Psychology, et via les courriers électroniques envoyés aux membres du corps enseignants et aux étudiants de L'Ohio State University, de l'University of Oklahoma et Utah Valley University.

Des annonces concernant ce questionnaire ont également été transmises à des contacts dans divers programmes de formation de cycle supérieur listés dans le *Guide to Graduate Training Programs in the Teaching of Psychology* (Beers et al., 2012).

L'âge moyen des personnes interrogées dans le corps enseignant était de 41,3 ans (écart-type = 11,32 ans, étendue = 27–63 ans), et l'âge moyen des étudiants de cycle supérieur était de 28,3 ans (écart-type = 3,52 ans, étendue = 23–39 ans). Seulement 42 % du corps enseignant et 72 % des étudiants de cycle supérieur ont donné leur année de naissance. Les personnes interrogées étaient majoritairement des femmes : 68 % du corps enseignant et 83 % des étudiants. La grande majorité des personnes interrogées sont nées aux États-Unis (91 % du corps enseignant, 81 % des étudiants de cycle supérieur) et 90,2 % du corps enseignant et 87,5 % des étudiants sont blancs.

4.2. Procédure

Les participants ont complété ces questionnaires en ligne de manière anonyme grâce au logiciel de questionnaire, Qualtrics. Les participants ont d'abord répondu à des questions démographiques avant de répondre aux deux questions ouvertes suivantes :

- « Selon vous, quelles sont les trois compétences majeures que doit posséder un enseignant avant de donner, pour la première fois, un cours de troisième cycle ? Ces compétences sont celles que vous estimez indispensables pour donner des cours de qualité lors du premier semestre, quelle que soit la taille des classes. » et ;
- « Selon vous, quelle est la meilleure façon de développer ces compétences ? (e.g. un séminaire, l'expérience directe, l'observation de professeurs expérimentés, etc.) ? Donnez des recommandations précises. ».

Les étudiants de troisième cycle et les membres du corps enseignant qui ont répondu avaient le choix de donner leur adresse e-mail pour l'un des deux tirages au sort permettant de gagner des bons Amazon pour 100 dollars.

Après avoir passé en revue les réponses aux questions, les auteurs ont créé un système de codification pour les réponses ouvertes à la question concernant les compétences pédagogiques essentielles. Les catégories de codification comprenaient : les compétences de prise de parole, les compétences d'organisation, la maîtrise du contenu et du savoir, la bonne entente, l'évaluation des apprentissages des étudiants, la gestion du temps, la réflexion autour des meilleures pratiques d'enseignement et leur mise en place, les compétences en technologie, et la mise en place du feed-back des étudiants (voir le [Tableau 1](#) pour des exemples dans chacune de ces catégories).

Tableau 1
Les catégories de réponse pour les compétences pédagogiques essentielles.

Catégorie de réponse	Exemple
Compétences de prise de parole	Concepts exprimés de manière limpide, compétences en présentation, capacité à retenir l'attention des étudiants
Compétences organisationnelles	Préparation en avance, cours magistral avec plan, programme préparé et Claire à distribuer, choisir un manuel, préparation et conception d'un cours
Maîtrise du contenu et du savoir	Synthèse d'information, compréhension du contenu de cours, expertise, capacité à apprendre rapidement, capacité à répondre aux questions des étudiants
La bonne entente	Gentillesse, respect, bonne écoute, gestion et résolution de conflits entre étudiants et enseignants, langage corporel, modulation de la voix, compétences relationnelles, compétences en mentorat
L'évaluation des apprentissages des étudiants	Connaissance des outils d'évaluation, notation appropriée, écrire les évaluations, les devoirs, réfléchir aux objectifs du cours, élaborer des devoirs
Compétences en gestion de classe	Gérer les problèmes des étudiants, être un médiateur entre les étudiants
Transmission du savoir aux étudiants	Clarté, expliquer le contenu à des étudiants de niveaux divers, expliquer la même idée de manières différentes, utiliser différentes modalités de présentation, éviter le jargon, décomposer les concepts difficiles
Gestion du temps	Priorisation du temps de classe, capacité à gérer l'enseignement, la recherche et les obligations académiques en même temps
Réflexion autour/mise en place des meilleures pratiques d'enseignement	Réflexion autour de l'enseignement et l'apprentissage, identifier les stratégies d'enseignement efficaces, activités, connaissance des méthodes d'apprentissage des élèves
Compétences en technologie	Maîtrise de PowerPoint, systèmes de gestion de cours
Mise en place du feed-back des étudiants	Comment évaluer le feed-back des étudiants, incorporation du feed-back des pairs, enregistrements vidéo, superviseurs, création de dossiers d'enseignement

Après avoir passé en revue toutes ces réponses, nous avons créé un autre système de codage pour les méthodes formelles et informelles suggérées par les personnes interrogées comme étant des moyens de développer compétences pédagogiques essentielles : pratique/expérience, séminaire/atelier, observation, mentorat/feed-back, conception du contenu de cours, autoréflexion, développement pédagogique via la lecture. Deux évaluateurs ont classé, indépendamment, ces réponses et ont ensuite travaillé ensemble pour résoudre les désaccords concernant cette évaluation.

Il y avait 525 codes différents attribués aux réponses pour la question concernant les compétences essentielles des enseignants, et il y a eu désaccord entre les deux évaluateurs concernant 47 codes (8,95 %) attribués aux réponses des personnes interrogées. Il y avait 520 codes différents attribués aux réponses pour la question concernant les façons de former les étudiants de cycle supérieur aux compétences pédagogiques essentielles, et il y a eu désaccord pour 43 de ces codes (8,3 %). Tous les désaccords ont été résolus grâce à la discussion et les codes qui en ont découlé ont été utilisés dans les analyses suivantes.

5. Résultats

5.1. Analyse

Après un codage qualificatif des réponses, les auteurs ont effectué une sommation des fréquences pour chacune des catégories codées selon le statut du participant (étudiant de cycle supérieur versus corps enseignant). Ceci a donné un résultat en valeur totale pour chaque groupe et pour chaque catégorie codée. Pour déterminer la différence entre ces valeurs totales, selon qu'elles émanaient des enseignants ou des étudiants, nous avons effectué un test d'indépendance Khi^2 pour chaque catégorie.

Pour approfondir l'étude des différences significative entre les réponses des étudiants de troisième cycle et le corps enseignant concernant les compétences essentielles choisies, les catégories codées ont été regroupées selon l'expérience en enseignement : étudiants de troisième cycle novices (2 semestres d'expérience ou moins), expérimentés (plus de 2 semestres d'expérience), membres du corps enseignant novices (1 à 2 années d'expérience) et membres du corps enseignant expérimentés (plus de 2 ans d'expérience). Les fréquences de chaque catégorie codée ont été additionnées pour chacun des quatre groupes. Par exemple, la prise de parole a été listée 20 fois par les étudiants de cycle supérieur novices, 18 fois par les étudiants expérimentés, 18 fois par les membres du corps enseignant novices et 38 fois par les membres du corps enseignant expérimentés. Pour analyser les différences de fréquences par groupe et pour déterminer si elles étaient significatives, des tests de Khi^2 ont été mis en place pour comparer chaque groupe en fonction des autres : étudiants novices (NG) versus étudiants expérimentés (EG), NG versus membres du corps enseignant novice (NF), NG versus membres du corps enseignant expérimentés (EG), EG versus NF, EG versus EF et enfin NF versus EF.

5.2. Informations démographiques des participants

L'échantillon constitué de membres du corps enseignant avait une expérience très significative d'enseignement : 61,1 % avaient enseigné pendant 7 années ou plus, 10 % pendant 1 an, 6,7 % pour le choix 2, 3, 4 ou 6 ans et 2,2 % pour 5 ans (deux membres du corps enseignants n'ont pas indiqué leurs années d'expérience). Parmi ces membres du corps enseignant, 48,9 % étaient titularisés et 41,3 % d'entre eux enseignaient dans des universités axées sur la recherche, 28,3 % venaient de petites universités de lettres, 5,4 % de collèges communautaires, et 25 % « d'autres » types d'institutions (e.g., de grandes universités polyvalentes, des universités régionales, des instituts techniques, des universités en ligne, etc.). La majorité des membres du corps enseignant donnaient cours uniquement à des étudiants de premier ou deuxième cycle (60,4 %), et 4,4 % enseignaient uniquement en cycle supérieur alors que 35,2 % enseignaient dans les deux niveaux.

Dans l'échantillon d'étudiants de troisième cycle, 65,6 % étaient l'enseignant unique pour un cours. Ces enseignants avaient une expérience assez importante au niveau universitaire : 28,6 % avait donné 7 cours ou plus, 23,8 % avaient donné 4 cours, 14,3 % avaient donné un cours, 9,5 % avait donné 2 ou 6 cours, et 7,1 % avaient donné 3 ou 5 cours. Ces étudiants enseignaient notamment dans des universités axées sur la recherche (83 %), alors que 10 % d'entre eux enseignaient dans des universités de lettres, 2 % dans des collèges communautaires et 5 % dans plusieurs institutions (e.g. dans des universités axées sur la recherche et des universités de lettres en même temps). La grande majorité des étudiants de troisième cycle donnaient uniquement des cours à des

étudiants de premier ou deuxième cycle (83,3 %) alors que 16,7 % enseignaient pour ce niveau-là mais également en cycle supérieur.

5.3. *Compétences pédagogiques importantes*

Les compétences listées le plus souvent comme étant essentielles aux enseignants novices, tant par les membres du corps enseignant que par les étudiants de troisième cycle étaient : la prise de parole (18,8 % étudiants, 15,6 % corps enseignant), l'organisation (17,4 % étudiants, 18,4 % corps enseignant), et la maîtrise du contenu (13,3 % étudiants, 11,8 % corps enseignant). Le corps enseignant et les étudiants de troisième cycle étaient semblables concernant la fréquence des propositions de ces compétences, sans différence significative entre les groupes. De plus, il n'y a pas de différence significative concernant la fréquence de citation des compétences telles que la bonne entente (8,3 % étudiants, 7,9 % corps enseignant), l'évaluation des apprentissages des étudiants (7,3 % étudiants, 7,6 % corps enseignant), la transmission du savoir (5,5 % étudiants, 6,4 % corps enseignant), la gestion du temps (5,1 % étudiants, 5,1 % corps enseignant), et la mise en place du feed-back (1,4 % étudiants, 1,3 % corps enseignant) comme étant des compétences essentielles pour les enseignants novices. Cependant, de nombreuses compétences ont été mentionnées à des fréquences très différentes selon s'ils s'agissaient des étudiants ou du corps enseignant. Comparés aux membres du corps enseignant, les étudiants citaient plus souvent les compétences de gestion de classe (6,4 % étudiants, 2,9 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 533) = 3,97, p = ,046$) et l'aisance avec la technologie (3,2 % étudiants, 0,0 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 533) = 10,25, p = ,001$) comme des compétences essentielles pour les enseignants novices. En comparaison, les membres du corps enseignant citaient plus fréquemment que les étudiants, comme compétence essentielle, la réflexion autour des pratiques pédagogiques (3,7 % étudiants, 11,4 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 533) = 44,72, p < ,001$).

Malgré leur accord général concernant les compétences essentielles pour les enseignants débutants, les étudiants et le corps enseignant n'envisageaient pas la manière dont ces compétences devaient être enseignées de la même manière. Les étudiants de cycle supérieur citaient plus souvent la pratique et l'expérience directe (37,9 % étudiants, 26,5 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 526) = 7,43, p = ,006$), et les séminaires/ateliers (30 % étudiants, 14 % corps enseignant) ($X^2(1, n = 526) = 19,62, p < ,001$) comme des moyens de développer des compétences en analyse critique. Le corps enseignant, lui, citaient surtout le mentorat/feed-back (7,9 % étudiants, 25 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 526) = 23,24, p < ,001$), l'autoréflexion (1,1 % étudiants, 4,5 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 526) = 4,52, p = ,034$), et le développement des qualités pédagogiques à travers la lecture (0,5 % étudiants, 3,9 % corps enseignant), ($X^2(1, n = 526) = 5,23, p = ,022$) comme des méthodes pour développer des compétences en pédagogie.

Les étudiants et le corps enseignant proposaient l'observation (17,9 % étudiants, 16,4 % corps enseignant) et l'élaboration du contenu de cours (1,6 % étudiants, 3 % corps enseignant) comme moyens de développer des compétences en analyse critique.

5.4. *L'expérience en enseignement*

Pour déterminer si l'expérience pouvait expliquer les différences de réponses observées entre étudiants de troisième cycle et corps enseignant, nous avons divisé les étudiants et le corps enseignant en deux catégories : novices versus expérimentés. Les étudiants novices (dans cette étude) avaient deux semestres d'expériences d'enseignement ou moins, alors que le corps enseignant

Tableau 2

La fréquence des compétences pédagogiques essentielles en fonction du niveau d'expérience.

	Niveau d'expérience			
	Novice cycle supérieur	Expérimenté cycle supérieur	Novice enseignants	Expérimenté enseignants
Prise de parole	16,5 %	18,3 %	22,2 %	17,4 %
L'organisation	21,4 %	16,5 %	18,5 %	14,6 %
La gestion du temps	5,8 %	4,3 %	5,6 %	5,1 %
Connaissance du contenu	11,7 %	14,8 %	13,0 %	11,5 %
La transmission du savoir	10,7 %	0,9 %	1,9 %	7,5 %
Gestion de la classe	4,9 %	7,8 % _{d*}	3,7 %	2,8 %
Évaluation	5,8 %	8,7 %	3,7 %	8,3 %
Bonne entente	5,8 %	10,4 %	9,3 %	7,5 %
Réflexion autour de l'enseignement	3,9 % _{d*}	3,5 % _{c**}	9,3 %	12,3 %
Mise en place de feed-back	0,0 %	2,6 %	1,9 %	1,2 %
Aisance avec la technologie	2,9 %	3,5 %	0,0 %	0,0 %
Autre	10,7 %	8,7 %	11,1 %	11,9 %

Les lettres souscrites indiquent une différence significative entre les catégories a–d, respectivement. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

novice avait deux ans d'expérience ou moins⁴. Nous avons tout particulièrement étudié les effets du niveau d'expérience sur le fait de lister la gestion de la classe et la réflexion autour des pratiques pédagogiques comme compétences pédagogiques essentielles puisque les enseignants et les étudiants avaient tendance à diverger sur la place de ces compétences. Malgré la différences sur la position des compétences en technologie, nous avons exclu « l'aisance avec la technologie » de nos analyses car les fréquences de réponses de ces catégories étaient très faibles pour les étudiants novices, les étudiants expérimentés, le corps enseignant novice et le corps enseignant expérimenté (respectivement 3, 4, 0 et 0).

5.4.1. La gestion de la classe

Le fait de citer les compétences en gestion de classe variait-il en fonction de l'expérience des participants (novice vs expérimentés) ? Les données révèlent que les étudiants novices ne présentaient pas des fréquences différentes en ce qui concerne cette gestion en comparaison avec les étudiants expérimentés, le corps enseignant novice et le corps enseignant expérimenté. De plus, il n'y avait pas de différence significative de fréquence de réponse entre le corps enseignant novice et expérimenté lorsqu'il s'agissait d'affirmer si l'on trouvait que cette compétence était essentielle ou non. Les étudiants expérimentés étaient les plus nombreux à considérer la gestion de classe comme une compétence essentielle, et le corps enseignant expérimenté affirmait cela le moins souvent, ($X^2(1, n = 368) = 4,87, p = ,027$) (voir le [Tableau 2](#) pour les résultats selon le niveau d'expérience).

⁴ Comme cela a été expliqué précédemment, cet échantillon d'étudiants de cycle supérieur et de corps enseignant avait beaucoup d'expérience en enseignement ; plus de 60 % du corps enseignant avait enseigné pendant 7 ans ou plus et presque 30 % des étudiants avaient donné 7 cours ou plus. Ceci n'est pas étonnant sachant que les participants ont été recrutés grâce à de listservs focalisés sur l'enseignement.

Tableau 3

Méthodes recommandées pour développer des compétences essentielles selon le niveau d'expérience.

	Niveau d'expérience			
	Novice cycle supérieur	Expérimenté cycle supérieur	Novice enseignants	Expérimenté enseignants
Séminaire/atelier	26,6 % _{d**}	32,1 % _{c*d***}	13,5 %	13,3 %
Lectures	0,0 %	0,9 %	5,8 %	3,2 %
Pratique/expérience	43,0 % _{c*d**}	34,8 %	25,0 %	26,6 %
Observation	16,5 %	18,8 %	23,1 %	15,1 %
Mentorat/feed-back	6,3 % _{c*d***}	8,9 % _{c*d***}	21,2 %	26,6 %
Autoréflexion	1,3 %	0,9 %	1,9 %	5,0 %
Élaboration du contenu de cours	0,0 %	2,7 %	0,0 %	3,6 %
Autre	2,5 %	0,0 %	3,8 %	3,2 %

Les lettres souscrites indiquent une différence significative entre les catégories a–d, respectivement. Il y a eu 16 codes qui n'ont pas été considérés comme pertinents car ils ne décrivaient pas une méthode spécifique permettant le développement de compétences essentielles. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

5.4.2. La réflexion autour de l'enseignement

Plus ils avaient de l'expérience, plus les enseignants soulignaient l'importance de la réflexion autour des pratiques pédagogiques. Les étudiants de troisième cycle débutants listaient cela beaucoup moins fréquemment que le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 356) = 5,78, p = ,016$) ; les étudiants expérimentés répondaient souvent comme leurs homologues. En comparaison, les étudiants de troisième cycle expérimentés listaient beaucoup moins souvent « la réflexion » que le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 368) = 7,07, p = ,008$), mais leurs réponses ne différaient pas de manière significative des réponses du corps enseignant novice (voir [Tableau 2](#)).

5.4.3. Les recommandations en fonction du niveau d'expérience

Nous avons analysé les pratiques recommandées par nos participants pour développer ces compétences. Ceci nous a permis d'explorer le rôle de l'expérience dans ces réponses. La fréquence avec laquelle les pratiques de formation étaient mentionnées chez les groupes novices et expérimentés était très différente. La pratique/l'expérience directe a été citée plus fréquemment par les étudiants novices que par le corps enseignant novice ($X^2(1, n = 131) = 4,44, p = ,035$) et le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 357) = 7,86, p = ,005$). Les étudiants de troisième cycle novices citaient plus fréquemment les séminaires/ateliers que le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 357) = 7,96, p = ,005$). De la même façon, les étudiants de cycle supérieur expérimentés avaient plus souvent tendance à recommander les séminaires/ateliers comme méthode de formation que le corps enseignant novice ($X^2(1, n = 164) = 6,41, p = ,011$) et le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 390) = 18,61, p < ,001$). Les étudiants de cycle supérieur novices citaient beaucoup moins fréquemment le mentorat/feed-back que le corps enseignant novice ($X^2(1, n = 131) = 6,43, p = ,011$) et le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 357) = 14,70, p < ,001$). Les étudiants de troisième cycle expérimentés recommandaient moins souvent le mentorat/feed-back que le corps enseignant novice ($X^2(1, n = 164) = 4,75, p = ,029$) et le corps enseignant expérimenté ($X^2(1, n = 390) = 14,78, p < ,001$). Le [Tableau 3](#) résume, selon les niveaux d'expérience en enseignement, les résultats concernant les recommandations pour la formation des assistants d'enseignement.

6. Discussion

Les résultats actuels montrent que les étudiants de troisième cycle ainsi que les membres du corps enseignant étaient majoritairement d'accord sur les compétences pédagogiques centrales et essentielles pour les enseignants débutants. Les trois compétences à retenir devraient être considérées comme des « compétences de survie » pour un nouvel enseignant de troisième cycle :

- les compétences de prise de parole ;
- les compétences organisationnelles ;
- et la maîtrise du contenu ; les étudiants de troisième cycle novices, expérimentés et les membres du corps enseignant ont mentionné ces compétences le plus fréquemment.

Un deuxième niveau de compétences a été identifié par les participants et peut être considéré comme étant de « haut niveau » : la bonne entente ou une relation positive avec les étudiants, les compétences en lien avec l'évaluation des apprentissages des étudiants (e.g., la notation, l'élaboration de devoirs), la gestion de la classe. Il est intéressant de noter que la dernière compétence citée était mentionnée plus fréquemment par les étudiants de cycle supérieur que par les membres du corps enseignant. Ceci est sûrement en lien avec leur manque de confiance concernant la gestion de situations de cours imprévus.

Une autre différence intéressante existait à propos de la réflexion autour de l'enseignement. Ceci a été mentionné plus fréquemment comme une compétence importante par le corps enseignant que par les étudiants. Il semblerait que les étudiants n'aient pas encore mesuré les bénéfices de cette réflexion, de l'articulation d'une philosophie pédagogique, et de l'étude de l'érudition de l'enseignement, mais le corps enseignant a reconnu l'autoréflexion comme un moyen de changement et d'amélioration. De plus, tous les participants avaient des niveaux très différents d'expérience, et la quantité d'expérience étaient en rapport avec la fréquence des réponses.

7. Activités pédagogiques préférées de formation

Les résultats du questionnaire soulignent également une différence d'opinions notable entre les étudiants de troisième cycle et les membres du corps enseignant concernant les pratiques pédagogiques les plus efficaces en formation. Les étudiants préféraient largement les activités structurées de préparation à l'enseignement, telles que les séminaires et l'expérience et la pratique « sur le terrain », alors que le corps enseignant préférait le mentorat individuel, la lecture au sujet des meilleures pratiques en pédagogie, et (ce qui paraît cohérent au vu de leurs recommandations pour les compétences essentielles) l'autoréflexion au sujet de l'enseignement. Donc, les étudiants de troisième cycle semblaient préférer des activités de formations plus pratiques et « de terrain », alors que le corps enseignant préférait le mentorat individuel et l'autoréflexion.

Cette divergence d'opinions peut simplement refléter le fait que les membres du corps enseignant qui ont répondu avaient plus d'expérience que les étudiants de cycle supérieur ou alors qu'ils ont été influencés par le mentorat de leurs collègues pendant leur carrière. Cependant, cette différence peut soutenir l'idée que l'enseignement comporte des « phases » développementales. Un exemple de cela, proposé par [Nyquist et Sprague \(1998\)](#), décrit les assistants d'enseignement au début de leurs expériences d'apprentissage comme étant autocentrés et focalisés sur la présentation personnelle et le fait de paraître compétents aux yeux des étudiants. Avec davantage d'expérience, les assistants d'enseignement se décentrent et se focalisent plus sur le déploiement de leurs compétences d'apprentissage, pour finalement s'intéresser plus au contenu appris

par les étudiants plutôt que leurs affinités avec eux. Nyquist et Sprague (1998) estiment que la capacité à réfléchir autour sa pédagogie est une compétence apprise et acquise, et que tout enseignant ne s'engage pas spontanément dans l'autoréflexion comme moyen d'améliorer sa pratique. Cependant, les auteurs considèrent cette réflexion comme essentielle dans le développement des compétences des assistants d'enseignement, ce qui suggère que les programmes de formation devraient encourager ses pratiques réflexives et incorporer davantage d'opportunités de « réflexion guidée » et de discussion sur l'érudition concernant l'enseignement et l'apprentissage avec les pairs ou les superviseurs.

8. Recommandations

Considéré comme un tout, ces résultats offrent des suggestions précises pour n'importe quel programme intéressé par le développement ou l'amélioration de la formation des attachés d'enseignement (Beers, Hill, & Thompson, 2014). Les programmes devraient tout d'abord prendre en considération les compétences garantes d'un enseignement efficace et s'assurer qu'ils soutiennent la progression et l'amélioration de leurs attachés d'enseignement. La formation de nouveaux enseignants devrait se focaliser sur le développement de compétences en rapport avec la pédagogie, en insistant surtout sur les compétences de présentation, de maîtrise du contenu et des compétences organisationnelles en premier lieu. Un soutien supplémentaire pour les compétences dites « de haut niveau » telles que la bonne entente avec les élèves, l'élaboration des évaluations, et la réflexion autour des pratiques d'enseignement devraient sans doute être prises en considération pour les étudiants plus expérimentés et pour les nouveaux membres du corps enseignant qui maîtrisent déjà les « bases » de la pédagogie. Les activités de formation spécifique que les départements devraient envisager pour leurs nouveaux enseignants pourraient être formels, comme des cours ou des séminaires de pédagogie ou informels, comme des mentorats avec un enseignant superviseur (Beers et al., 2012 ; Buskist, 2013). Les étudiants qui ont répondu au questionnaire prônaient l'importance du soutien pratique sous la forme d'expérience directe, de séminaires/ateliers et d'observation. Ils semblaient considérer la formation comme un élément positif, et ces réponses suggèrent qu'ils mesurent la valeur de la formation et du soutien offerts pour les aider à enseigner pour la première fois. Les membres du corps enseignant, en revanche, sous-estiment sans doute la valeur de ces expériences pratiques « de terrain » et surestiment peut-être l'impact de l'auto réflexion et de la lecture au sujet de la pédagogie dans la formation des enseignants novices. Par exemple, il est possible de lire passivement au sujet du rythme que l'on doit donner à un cours et d'étudier l'importance de l'introduction d'activités d'apprentissage actif tout au long du cours. Cependant, il sera potentiellement plus efficace de proposer aux étudiants de s'entraîner activement en élaborant une partie du contenu du cours, en incorporant une activité en lien avec ce contenu, et de le présenter à ses pairs ou lors d'un cours de premier ou deuxième cycle.

En fin de compte, nous soulignons l'importance de la formation pour tous les enseignants qui s'apprentent à enseigner pour la première fois. De plus, nous encourageons les programmes de formation à adopter une approche centrée sur les compétences – avec un intérêt tout particulier pour les compétences qui peuvent être transmises (e.g. l'utilisation des rubriques, la facilitation d'une discussion en classe), plutôt que les qualités ou les caractéristiques personnelles (e.g. humour, enthousiasme, humilité, bienveillance) qui sont plus difficiles, voire impossibles, à transmettre. Il est aussi important de prendre en considération les besoins et les préférences des nouveaux enseignants concernant le développement et la modification des programmes préparatoires.

La formation d'enseignant de troisième cycle est chronophage, mais elle reste une entreprise qui en vaut la peine car le fait d'être un bon enseignant offre de nombreux avantages. Par exemple, les compétences en enseignement se traduisent souvent directement par des compétences en recherches améliorées (cf., [Feldon et al., 2011](#)), et ce sont ces mêmes compétences qui sont le plus estimées par grand nombre d'institutions d'enseignement supérieur. Quand les étudiants de troisième cycle prennent leur premier poste académique, ceux qui ont reçu une formation en enseignement auront moins besoin de se focaliser sur les bases de la pédagogie et pourront consacrer plus de temps à leurs projets de recherche.

Les programmes qui souhaitent mettre en place ou améliorer des formations pour les assistants d'enseignement peuvent utiliser la liste de compétences proposée par les membres du corps enseignant et des étudiants de cycle supérieur comme point de départ. Il serait assez facile de comparer cette liste de compétences avec les pratiques de formation d'un programme spécifique pour apprécier où ses compétences sont évoquées et évaluées dans les programmes de formation et dans le cursus de cycle supérieur, et aussi comment ces compétences interagissent avec les opportunités d'enseignement. Par exemple, certains programmes peuvent estimer que les compétences « essentielles » les plus fréquemment citées par les participants (compétences de présentation, maîtrise du contenu et compétences organisationnelles) doivent être abordées tout au début de la formation de cycle supérieur afin que cela coïncide avec les premières expériences des assistants d'enseignement. De plus, certains programmes peuvent souhaiter donner un appui particulier aux compétences « de haut niveau » telle que l'auto réflexion, dans leurs programmes de formation de cycle supérieur. En se basant sur les recherches actuelles, il est préférable d'incorporer l'autoréflexion plus tard dans le cursus de cycle supérieur, une fois que les assistants d'enseignement ont acquis suffisamment d'expérience, et pour que cela soit également couplé avec un mentorat/une supervision pour guider cette réflexion autour de l'enseignement.

9. Orientations futures

Ce questionnaire constitue une investigation préliminaire des compétences perçues comme étant essentielles pour les enseignants de cycle supérieur en psychologie, et des recherches supplémentaires sont prévues et en cours pour continuer cette exploration aux États-Unis. La prochaine phase de la recherche proposera aux étudiants de troisième cycle et au corps enseignant de hiérarchiser les compétences identifiées dans cet article dans le but de développer un outil d'évaluation valide permettant de donner un feedback pertinent aux nouveaux enseignants. De plus, une recherche est en cours en France pour rassembler davantage de données concernant les perceptions des doctorants et du corps enseignant au sujet des compétences essentielles pour les nouveaux enseignants. En comparant les résultats de l'échantillon des États-Unis avec l'échantillon français et, à terme, d'autres pays aussi, il sera potentiellement possible d'identifier s'il existe ou non un « noyau » de compétences qui est reconnu dans toutes les cultures comme étant nécessaire pour l'enseignement. De plus, il sera très intéressant de voir si certaines compétences sont considérées comme étant plus (ou moins) essentielles pour les premières expériences pédagogiques selon le pays.

10. Conclusions

En conclusion, les programmes de formation de cycle supérieur devraient s'attacher à évaluer leurs pratiques de formation actuelles pour les assistants d'enseignement, ceci dans le but de les aider à développer leurs compétences pédagogiques tout en portant un regard critique sur le

type de compétences abordées et l'ordre dans lequel ils sont évoqués durant la formation. Aucun moyen individuel de préparation pédagogique ne peut (ou ne doit) aborder toutes les compétences nécessaires pour l'enseignement en une fois, donc il est important de se pencher sur la structuration et l'intégration de la formation et du soutien dans le cursus de cycle supérieur. La recherche actuelle peut constituer une discussion préliminaire autour des compétences essentielles pour les nouveaux enseignants et peut être considérée comme un appel à l'action pour les collègues internationaux car la formation pédagogique des étudiants en cycle supérieur est nécessaire et sans doute plus importante que tout autre aspect de la formation de cycle supérieur en psychologie.

Déclaration d'intérêts

Les auteurs n'ont pas transmis de déclaration de conflits d'intérêts.

Remerciements

Les auteurs sont listés par ordre alphabétique, mais ont contribué de manière égale à cette publication. Leur travail a été soutenu par une subvention Small Partnerships de la part de la Society for the Teaching of Psychology. Les auteurs souhaiteraient remercier Shelby Brown pour son aide dans le traitement des données et William Buskist et Jennifer Belding pour leurs retours utiles concernant la première version de cet écrit.

Références

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beers, M., Hill, J. C., & Thompson, C. (2012). *The STP guide to graduate training programs in the teaching of psychology* (2nd ed.). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://www.teachpsych.org/ebooks/gst2012/index.php>
- Beers, M., Hill, J. C., & Thompson, C. A. (2014). *Plunging into pedagogy: Some practical advice for graduate teacher training*. Society for the Teaching of Psychology (online E-xcellence essay, retrievable from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/eit.php>)
- Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://www.teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>
- Bernstein, D. (2002). Promoting the teaching of psychology: A history of NITOP. In S. F. Davis, & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie, Charles L. Brewer* (pp. 271–282). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boice, R. (2000). *Advice for new faculty members: Nihil nimis*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bok, D. (2013). *We must prepare PhD students for the complicated art of teaching. The chronicle of higher education*. Retrieved from: <http://www.chronicle.com/article/We-Must-Prepare-PhD-Students/142893/>
- Buskist, W. (2013). Preparing the new psychology professoriate to teach: past, present, and future. *Teaching of Psychology*, 40(4), 333–339.
- Buskist, W., & Irons, J. (2006). The truth about the job market in academic psychology: teaching matters. *APS Observer*, 19, 14–17.
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. (2002). Elements of master teaching. In S. F. Davis, & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27–40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cacioppo, J. (2013). Psychological science in the 21st century. *Teaching of Psychology*, 40, 304–309.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, S., & Huss, M. (2002). Training graduate teaching assistants. In S. F. Davis, & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 141–152). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Feldon, D. F., Peugh, J., Timmerman, B. E., Maher, M. A., Hurst, M., Strickland, D., et al. (2011). Graduate students' teaching experiences improve their methodological research skills. *Science*, 333(6045), 1037–1039.
- Forsyth, D. (2004). *The professor's guide to teaching*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Goss-Lucas, S. (2008). *A guide to teaching introductory psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Goss-Lucas, S., & Bernstein, D. (2005). *Teaching psychology: A step-by-step guide*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irons, J. G., & Buskist, W. (2008). Preparing the new professoriate: what courses should they be ready to teach? *Teaching of Psychology*, 35, 201–204.
- Lowman, J., & Mathie, V. (1993). What should graduate teaching assistants know about teaching? *Teaching of Psychology*, 20, 84–88.
- Meyers, S. A., & Prieto, L. R. (2000). Training in the teaching of psychology: what is done and examining the differences. *Teaching of Psychology*, 27, 258–261.
- Meyers, S., Reid, P., & Quina, K. (1998). Ready or not, here we come: preparing psychology graduate students for future careers. *Teaching of Psychology*, 25, 124–126.
- Nyquist, J., Abbott, R., Wulff, D., & Sprague, J. (1991). *Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings on TA training*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Nyquist, J., & Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about TAs. In M. Marincovich, J. Prostko, & F. Stout (Eds.), *The professional development of graduate teaching assistants* (pp. 61–88). Bolton, MA: Anker.
- Perlman, B., McCann, L., & McFadden, S. (1999). *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology*. Washington, DC: Association for Psychological Science.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Wimer, D. J., Prieto, L. R., & Meyers, S. A. (2004). To train or not to train; that is the question. In W. Buskist, B. C. Beins, & V. W. Hevern (Eds.), *Preparing the new psychology professoriate: Helping graduate students become competent teachers* (pp. 2–9). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://www.teachpsych.org/resources/e-books/pnpp/html/pnpp01.html>