

Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement Étape 1 : Étude documentaire

Rapport préparé par Frederick Evers et Shirley Hall,
avec la collaboration de Judy Britnell, Bettina Brockerhoff-Macdonald,
Lorraine Carter, Debra Dawson, Donald Kerr, Joy Mighty, Gillian Siddall et Peter Wolf,
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organe du gouvernement de l'Ontario

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

Se référer au présent document comme suit :

Evers, F. et Hall, S. avec la collaboration de Britnell, J., Brockerhoff-Macdonald, B., Carter, L., Dawson, D., Kerr, D., Mighty, J., Siddall, J., et Wolf, P. (2009) *Participation du corps professoral dans le perfectionnement de l'enseignement – Étape 1 : Étude documentaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009

ISBN 978-1-4435-1394-4

Table des matières

1.0	Introduction.....	3
2.0	Contexte	5
2.1	Buts de l'étude	6
2.2	Quatre perspectives	8
3.0	Apprentissage des étudiants et des membres du corps professoral.....	11
3.1	Accent sur l'apprenant.....	11
3.2	Perfectionnement du corps professoral : apprentissage de l'enseignement universitaire	11
4.0	Introduction à la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA).....	14
4.1	Définitions de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA)	14
4.2	Science de l'enseignement et de l'apprentissage	20
5.0	Cadre conceptuel de la compréhension – cinq modèles.....	24
5.1	Modèle 1 – Trigwell, et al. (2000),	24
5.2	Modèle 2 – Weston et McAlpine (2001).....	26
5.3	Modèle 3 – Kreber et Cranton (2000).....	26
5.4	Modèle 4 – Theall et Centra (2001).....	28
5.5	Modèle 5 – Le modèle d'Akerlind (2007).....	28
6.0	Initiatives en cours dans les universités du Canada et d'autres régions géographiques.....	30
6.1	Initiatives en cours au Canada	30
6.2	Initiatives en cours dans les universités ontariennes qui participent au projet.....	31
6.2.1	Lakehead University	31
6.2.2	L'Université Laurentienne.....	32
6.2.3	Queen's University	34
6.2.4	Ryerson University.....	35
6.2.5	The University of Western Ontario	37
6.2.6	University of Guelph	38
6.3	Les autres provinces.....	39
6.4	Autres régions géographiques.....	40

6.4.1 Nouvelle-Zélande.....	40
6.4.2 Royaume-Uni.....	41
6.4.3 États-Unis	41
7.0 Conclusions.....	43

Une annexe est disponible en anglais seulement dans un article séparé.

1.0 Introduction

Les membres du corps professoral universitaire ont le mandat d'enseigner, de faire de la recherche et de servir leur établissement de même que leur profession. Si chacun des trois volets de ce mandat occupe un poids relatif qui varie selon les établissements et les disciplines, tous les membres du corps professoral se consacrent aux trois volets d'une façon ou d'une autre. Au cours de sa carrière, soulignons qu'un professeur peut se consacrer presque uniquement à la recherche pendant un certain temps, surtout s'il est parrainé par un programme de financement provincial ou fédéral. Dans bien des cas, il reviendra toutefois à l'enseignement de façon plus intensive une fois son projet de recherche achevé. Il peut s'agir, par exemple, d'un projet de recherche d'envergure financé par l'un des trois conseils subventionnaires du gouvernement fédéral (le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie [CRSNG], le Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH] ou les Instituts de recherche en santé du Canada [IRSC]).

C'est généralement dans le cadre de leur programme d'études supérieures (ou postdoctorales, dans certains cas) que les professeurs reçoivent une formation en recherche dans leur domaine de spécialisation. Ils apprennent par ailleurs sur le tas à servir le milieu universitaire, et la plupart apprennent aussi à enseigner en enseignant. Très peu de professeurs d'université, en effet, ont fait des études en pédagogie à proprement parler, comme c'est exigé de la plupart des personnes qui enseignent de la maternelle au secondaire. Certains professeurs ont participé à des cours ou à des programmes d'enseignement durant leurs études supérieures.

Au Canada, quelques universités offrent des programmes de certificat en enseignement à leurs étudiants des cycles supérieurs, et il semble y en avoir de plus en plus qui permettent à ces étudiants de se former comme enseignants. Il reste tout de même une majorité de professeurs qui apprennent simplement à enseigner au fur et à mesure qu'ils donnent des cours, donc de façon assez peu structurée.

Si l'on veut concevoir des programmes adaptés aux besoins de formation en enseignement des professeurs, il est important que les unités d'enseignement et d'apprentissage des universités comprennent mieux comment les professeurs apprennent à enseigner. C'est pourquoi les chercheurs qui ont piloté la présente étude exercent tous des fonctions de direction dans les unités d'enseignement et d'apprentissage de leur établissement respectif.

Le projet présenté ici a donc pour objectif général de déterminer comment les membres du corps professoral participent au perfectionnement de l'enseignement. L'étape 1 consiste en une étude documentaire, tandis que l'étape 2 est un projet de recherche réalisé dans six universités de l'Ontario. Le présent document fait état des résultats de l'étude documentaire. Il servira de point de départ à la conception du sondage en ligne qui constituera l'élément central du projet de recherche de l'étape 2.

2.0 Contexte

En 2007, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a amorcé un dialogue avec des chefs de file de la recherche universitaire dans une optique d'amélioration de l'enseignement postsecondaire en Ontario. La compréhension des expériences d'apprentissage des étudiants fait partie – tout comme l'accessibilité et la responsabilité – des priorités que s'est données le gouvernement provincial.

Finnie et Usher (2005) ont conçu un cadre conceptuel du processus d'apprentissage (Figure 1) fondé sur quatre éléments : les caractéristiques de départ des étudiants, les facteurs d'apprentissage, les résultats d'apprentissage et les réalisations. Ken Norrie du COQES s'en est inspiré pour sa présentation à l'événement *Faisons le point : Colloque sur la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Les trois relations directes qui existent entre les éléments du modèle – c'est-à-dire entre les caractéristiques de départ des étudiants et les facteurs d'apprentissage, entre les facteurs d'apprentissage et les résultats d'apprentissage, et entre les résultats d'apprentissage et les réalisations – présentent le même intérêt aux fins de la présente étude.

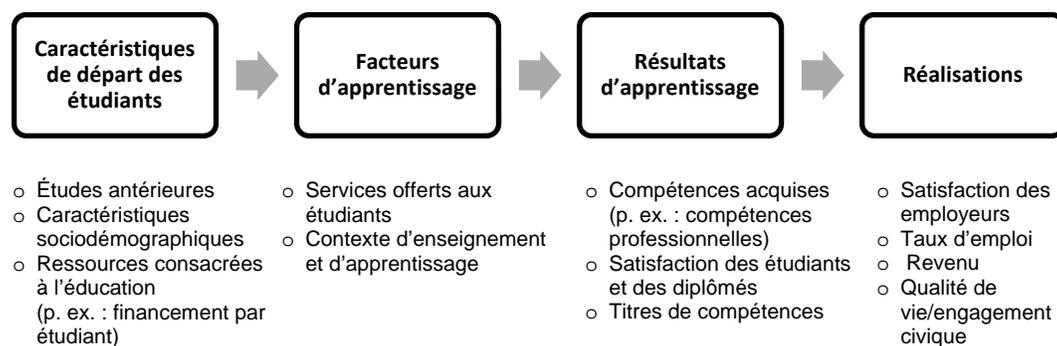


Figure 1 : Le processus d'apprentissage – cadre conceptuel de Finnie et Usher (2005)

Nous avons proposé ce projet de recherche au COQES parce que nous souhaitons mieux comprendre, à titre de directeurs de centres de ressources

d'enseignement et d'apprentissage dans des universités ontariennes, la participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement. Nous savons combien de professeurs et d'assistants à l'enseignement supérieur participent à nos conférences, à nos ateliers, à nos cours et à nos programmes de formation. Nous connaissons leur niveau de satisfaction grâce aux évaluations que certains d'entre eux remettent à la fin de ces événements. Nous ne connaissons pas toutefois le degré de participation des membres du corps professoral de nos universités au perfectionnement de l'enseignement, et plus précisément à l'élaboration des programmes d'études. Notre intérêt porte à la fois sur l'élaboration de cours par des membres du corps professoral et sur le développement de programmes ministériels par des comités. C'est pourquoi la compréhension du degré de participation des professeurs d'université est essentielle à l'élaboration et à la mise en place de programmes et de ressources qui contribueront à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans nos établissements respectifs. Ces mesures profiteront en retour aux étudiants, aux membres du corps professoral, aux ministères et aux établissements, de même qu'aux employeurs éventuels et à la province de l'Ontario.

2.1 Buts de l'étude

Financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, le projet de recherche actuel porte sur le degré de participation des membres du corps professoral des universités ontariennes à l'élaboration et à l'amélioration des méthodes d'enseignement et fait état des résultats de l'étude, notamment sur la façon dont les professeurs s'investissent dans leur enseignement et sur les moyens qu'ils adoptent pour l'améliorer. L'étape 1, qui consiste à étudier la documentation relative à l'apprentissage de l'enseignement chez les membres du corps professoral, se base sur les quatre perspectives du modèle de Brookfield (1995). Les trois premières perspectives sont : soi-même, les étudiants et les collègues. En ce qui a trait à la quatrième perspective – la théorie –, nous consultons d'abord la documentation canadienne et américaine, de même que certaines références tirées de documents étrangers. L'étape 2, soit le projet de recherche comme tel, porte sur l'étude de l'apprentissage de l'enseignement chez les membres du corps professoral de six universités de l'Ontario. L'étude documentaire servira à élaborer les questions des sondages et des groupes de consultation qui constitueront le point de départ de l'étape 2,

alors que le projet de recherche permettra d'étayer les connaissances actuelles, d'examiner de nouvelles sphères de connaissances et d'identifier les lacunes existantes. Notre étude portera principalement sur les moyens adoptés par les membres du corps professoral pour élargir leurs connaissances et leurs compétences en matière d'enseignement.

Dans le cadre du présent projet, nous viserons également à connaître le contexte et la culture qui entourent la participation des professeurs au niveau de l'enseignement et de l'élaboration des programmes d'études dans chacune des six universités participantes (Lakehead University, Université Laurentienne, Queen's University, Ryerson University, The University of Western Ontario et University of Guelph). Le sondage permettra de répondre à certaines questions, notamment aux questions suivantes : dans quelle proportion les membres du corps professoral participent-ils au modèle axé sur le professeur, au modèle axé sur l'étudiant et au modèle axé sur l'apprenant? Les professeurs adoptent-ils des méthodes actives ou passives pour favoriser l'apprentissage dans les salles de classe, les laboratoires, les séminaires ou autres activités pédagogiques? Quelles mesures pouvons-nous utiliser pour étudier les processus adoptés par nos universités? Quelle est la relation qui existe entre le perfectionnement de l'enseignement chez les membres du corps professoral et l'amélioration de la pratique chez les enseignants? Quelles sont les incidences des résultats de notre étude sur les politiques de la province – et sur le système universitaire – en général?

Les résultats de l'étude seront communiqués aux professeurs, aux chefs de file des établissements, aux personnes influentes intéressées des centres de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, aux concepteurs de matériel pédagogique et à toutes les personnes concernées pour les aider à reconnaître le niveau de participation des membres du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement dans les universités ontariennes. Nous étudierons les activités liées à la participation des professeurs dans le contexte des cinq modèles théoriques à base empirique décrits à la section 5 du présent document (Cadre conceptuel de la compréhension – cinq modèles).

2.2 Quatre perspectives

Dans son livre intitulé « *Becoming a Critically Reflective Teacher* », Stephen Brookfield étudie le perfectionnement de l'enseignement chez les membres du corps professoral selon quatre perspectives :

- (1) Notre autobiographie en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant;
- (2) Le regard de nos étudiants,
- (3) L'expérience de nos collègues;
- (4) La documentation.

Nous analyserons chaque perspective en détail, mais l'essentiel de notre étude portera sur la documentation. Nous porterons une attention particulière à la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), car il s'agit d'un domaine en plein essor qui nous renseigne sur la pratique de l'enseignement et qui fait l'objet d'un intérêt particulier dans les centres d'apprentissage et d'enseignement. Chacune de ces quatre perspectives mérite une réflexion soutenue dans l'optique de l'amélioration de l'enseignement.

L'étude de Brookfield (1995: 29) stipule que l'analyse autobiographique « nous place dans le rôle d'une autre personne et nous met en relation avec l'expérience vécue par nos étudiants. L'analyse de notre autobiographie en tant qu'enseignant est souvent la première étape d'un chemin critique. » Parallèlement, Akerlind (2007: 30) allègue que l'autoévaluation permet aux enseignants d'améliorer sans cesse leur niveau de compréhension. De leur côté, Weston et McAlpine (2001: 92) affirment que les enseignants devraient prendre l'initiative d'évaluer leur propre enseignement dans une optique d'amélioration et de perfectionner leurs connaissances personnelles.

La deuxième perspective consiste à nous regarder à travers les yeux de nos étudiants. « Lorsque nous nous regardons à travers les yeux de nos étudiants, nous prenons conscience des actions et des hypothèses qui appuient ou remettent en question les relations de pouvoir qui existent dans la salle de classe » (Brookfield, 1995: 30). Lorsque nous nous regardons comme nos étudiants nous regardent, nous sommes mieux à même de faire en sorte que

nos étudiants comprennent le sens de ce que nous voulons leur communiquer. Kreber et Cranton (2000: 488), pour leur part, ont recueilli les commentaires d'étudiants et ont mené un projet de recherche active sur le processus d'apprentissage des étudiants. De façon similaire, Theall et Centra (2001: 39) ont proposé d'effectuer une recherche en salle de classe et de se servir des résultats pour modifier le modèle d'enseignement.

La troisième perspective consiste à inviter les collègues à observer ce que nous faisons en salle de classe pour nous aider à prendre conscience de certains comportements qui seraient normalement imperceptibles. La façon dont ils décrivent notre comportement peut également nous aider à mieux comprendre notre façon d'agir. Tout comme Brookfield, Theall et Centra (2001: 37) favorisent l'évaluation de notre enseignement par les pairs et les discussions sur le contenu des cours. Weston et McAlpine (2001: 91) recommandent quant à eux aux membres du corps professoral de participer à des associations d'enseignement disciplinaire et multidisciplinaire pour parfaire leurs méthodes d'enseignement et échanger sur le sujet.

Enfin, « la documentation peut offrir plusieurs interprétations de situations familières, mais insaisissables » (Brookfield, 1995: 30). Selon Brookfield (1995: 38), il est difficile de persuader les professeurs universitaires de lire des ouvrages sur la théorie et sur la pratique de l'enseignement, car ils peuvent croire que ceux qui rédigent ces livres ne comprennent pas ce qui se passe réellement en salle de classe. Brookfield mentionne également que la raison de ce scepticisme général à propos de la documentation pédagogique est issue de la croyance qui veut que les membres du corps professoral écrivent sur le sujet, d'abord et avant tout pour impressionner les comités permanents et les comités d'avancement du domaine (38). Certains professeurs nous ont fait remarquer qu'ils n'ont tout simplement pas le temps de lire les ouvrages qui ne traitent pas directement de leur discipline.

Trigwell, et al. (2000: 159) affirment qu'il est primordial de connaître, de rassembler et de lire la documentation relative à l'enseignement et à l'apprentissage – qui fait l'objet du présent document. Cette étude vise à aider les membres du corps professoral qui désirent contribuer à la documentation sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), de même que ceux qui

veulent s'en servir pour améliorer leur enseignement, mais qui ne sont pas nécessairement intéressés à publier dans ce domaine. Elle a pour but premier d'offrir des conseils aux membres du corps professoral qui ne sont pas des spécialistes du domaine. Fait à noter, le style d'apprentissage d'un professeur est déterminant de son intérêt à lire sur le sujet et à appliquer cette théorie à certains aspects de son enseignement, car certains préféreront se baser sur l'expérience. Le manque de temps peut également justifier la priorité accordée à l'expérience plutôt qu'à la théorie. Nous savons déjà que certains membres du corps professoral préfèrent lire des résumés brefs et concis de résultats de recherche publiés par les centres d'enseignement et d'apprentissage.

3.0 Apprentissage des étudiants et des membres du corps professoral

Inspirée de la quatrième perspective de Brookfield – la théorie –, la présente section met en lumière les changements apportés aux modèles d'apprentissage des étudiants et des membres du corps professoral. La section 3.1 explique l'évolution d'une approche axée sur l'enseignant et sur l'étudiant vers une approche axée sur l'apprenant. Bien que le fondement de notre étude soit basé sur la théorie, il est important de préciser que l'essentiel de ce qui suit a été mis en application dans des situations pédagogiques et est appuyé d'expériences en salle de classe.

3.1 Accent sur l'apprenant

La théorie d'Akerlind (2007) propose d'utiliser un continuum pour expliquer la façon dont notre compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage a évolué au fil des ans avec l'adoption d'une approche axée sur l'étudiant plutôt que sur l'enseignant d'abord, et sur l'apprenant par la suite. À l'University of British Columbia, Hubball et Poole (2003) ont mis sur pied un programme de certificat d'enseignement axé sur l'apprenant à l'intention des membres du corps professoral qui souhaitent intégrer cette nouvelle méthode d'enseignement et d'apprentissage dans leur discipline respective. De son côté, Kreber (2006a) étudie l'apprentissage transformationnel à travers la pratique réflexive, à l'instar de plusieurs auteurs qui ont également traité de l'importance de la réflexion sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage (91). Au Canada, les dossiers d'enseignement ont pris naissance dans les années 70 pour aider le corps professoral à réfléchir sur l'enseignement et sur l'apprentissage.

3.2 Perfectionnement du corps professoral : apprentissage de l'enseignement universitaire

Kreber, et al. (2005) étudient la façon dont les membres du corps professoral apprennent à enseigner et jusqu'où portent leurs efforts. Ils mettent en lumière

« l'apprentissage autorégulé » qui implique « l'établissement d'objectifs d'apprentissage hiérarchiques spécifiques, une approche axée sur l'apprentissage plutôt que sur le rendement, de même qu'une efficacité et un intérêt personnel élevés » (p. 80). Les résultats de leur étude ont révélé que les chargés de cours participent à des activités d'apprentissage autorégulé telles que :

la participation à des programmes de consultation entre collègues et à des ateliers sur l'enseignement, la cueillette de commentaires auprès des étudiants, l'utilisation de méthodes d'enseignement différentes, la lecture d'articles sur l'enseignement et sur l'apprentissage et la participation à des conférences sur le sujet; ces activités influencent de façon positive l'apprentissage autorégulé au niveau de la connaissance de l'enseignement (91).

Selon Kreber et Cranton (2000), la connaissance de l'enseignement diffère de la connaissance pédagogique et de la connaissance matérielle. Bien que ces trois formes de connaissance aient un lien entre elles – à savoir la connaissance de l'enseignement universitaire –, elles sont qualitativement divergentes.

Dans le cadre de leur enseignement, plusieurs membres du corps professoral utilisent une approche fragmentée, orientée sur la pratique plutôt que sur la théorie. Cette approche semble donner des résultats positifs dans la plupart des cas; c'est pourquoi nous ne prétendons pas qu'un programme de perfectionnement axé sur la théorie soit meilleur qu'une approche basée sur la pratique. Comme tout le monde, les membres du corps professoral apprennent différemment. Certains se fient davantage à l'expérience alors que d'autres préfèrent lire des ouvrages sur l'enseignement et appliquer ces théories à leur propre méthode d'enseignement.

Amundsen et McAlpine (2008) ont mené une étude documentaire sur le perfectionnement du corps professoral. Cette étude a révélé qu'entre 1960 et 1980, les ateliers et les séminaires étaient la forme de perfectionnement la plus répandue. Cette tendance s'est poursuivie pendant les années 80, en même temps qu'émergeait l'utilisation des évaluations des étudiants comme outil de mesure de l'efficacité de l'enseignement. Dans les années 90, quatre types de perfectionnement se sont distingués :

- (a) intervention de conseillers professionnels;
- (b) ateliers, séminaires et cours;
- (c) programmes de mentorat;
- (d) recherche active (y compris la recherche en salle de classe).

À ce jour, les résultats de la recherche ont mis au jour cinq éléments existants :

- (1) la compétence – une solution est apportée à un problème d'enseignement identifié à partir du système d'évaluation des étudiants;
- (2) l'approche – l'accent porte sur une méthode d'enseignement ou d'apprentissage en particulier;
- (3) le processus – apprendre à enseigner en réfléchissant sur sa propre méthode d'enseignement;
- (4) la discipline;
- (5) l'enseignement;

et deux domaines émergents :

- (6) la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA);
- (7) le mentorat.

4.0 Introduction à la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA)

La présente section traite de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA) comme un élément important de la quatrième perspective de Brookfield : la théorie de l'éducation. Les raisons qui justifient l'importance accordée à cette théorie sont les suivantes :

- (1) Il s'agit d'un domaine émergent dans le paysage éducatif contemporain (Amundsen & McAlpine, 2008);
- (2) La science de l'enseignement et de l'apprentissage est au cœur d'un grand nombre de travaux qui proviennent des chercheurs et des centres de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Elle s'adresse principalement aux non-spécialistes qui souhaitent mettre en pratique la SEA, mais qui n'ont ni le temps ni le réflexe de lire la documentation originale sur le sujet.

4.1 Définitions de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA)

Nous analyserons quelques définitions de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), mais à priori une représentation graphique (Figure 2) sera très utile pour en comprendre la portée. Debra Dawson (2000) fonde son argument sur l'étude de Kreber et Cranton (2000) pour affirmer que « la science de l'enseignement et de l'apprentissage établit le lien entre la science de l'enseignement, la recherche en éducation et la recherche disciplinaire traditionnelle ». Pour mieux comprendre ce lien relationnel, Dawson présente deux exemples.

Le premier exemple fait référence à l'étude de Hake (1998), qui porte sur deux méthodes d'enseignement d'introduction à la physique. Le deuxième exemple met en lumière l'étude de Fullilove et Treisman (1990), qui analyse les différences qui existent entre ceux qui excellent en mathématiques et ceux qui

éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les deux études effectuent une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans une discipline en particulier dans l'optique d'une amélioration de l'éducation de premier cycle. (Dawson, 2006: 3).

Dawson souligne également que la venue de l'International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL) et de la Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL), deux organismes créés par la Carnegie Foundation en 1998, a favorisé le développement de la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Des chercheurs canadiens ont joué un rôle de premier plan au sein de ces deux organismes. Au Canada, la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur préconise la SEA et participe au Prix 3M pour l'excellence en enseignement, le programme de récompense en enseignement le plus prestigieux au Canada. Le Tableau 1 de l'annexe présente la liste des gagnants de la société 3M et de l'Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (OCUFA), de même que leur domaine d'expertise respectif.

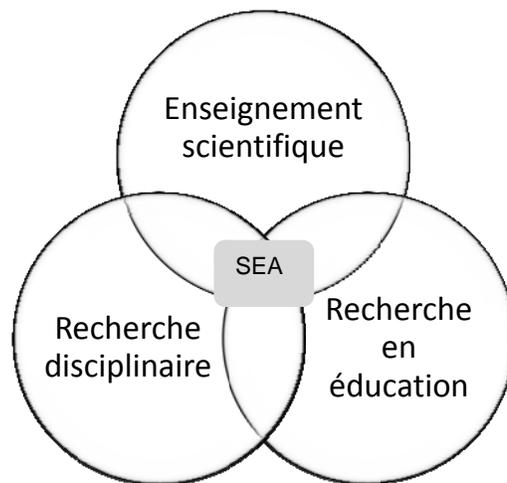


Figure 2 : Représentation de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA) de Taylor et Dawson (2006)

Il est important de faire la distinction entre un bon enseignement et un enseignement scientifique (McKinney, 2004) de même qu'il faut distinguer la science de l'enseignement et l'apprentissage. Nous avons encore beaucoup à apprendre et à gagner en nous éloignant du spectre d'un domaine d'expertise en

particulier pour nous rapprocher de la pratique de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (Huber & Morreale, 2002; Weimer, 2008). Weimer (2006: 53) souligne qu'une grande partie de la science de l'enseignement est fondée sur l'expérience; « en d'autres termes, les auteurs observent leur méthode d'enseignement, rédigent sur le sujet et en tirent profit ». La science de l'enseignement et de l'apprentissage connaît présentement une montée fulgurante, qui porte à croire que le domaine est en plein essor.

McKinney définit la science de l'enseignement et de l'apprentissage comme une étude ou une réflexion systématique sur l'enseignement et sur l'apprentissage dans une optique d'amélioration de l'apprentissage des étudiants, et le partage des résultats de cette réflexion et de cet apprentissage avec les autres. Elle cite une étude menée par Kreber (2003) qui allègue que le personnel et les membres du corps professoral perçoivent la SEA comme un enseignement performant et efficace, contrairement aux idées avancées par les experts du domaine, qui comparent la SEA à une étude professorale et à une science de l'enseignement (McKinney, 2004: 8). Les membres du corps professoral qui participent à la SEA visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe et dans l'ensemble des programmes.

Le point de vue de McKinney se rapproche sensiblement de celui de Hutchings et Shulman (1999), qui croient que la science de l'enseignement n'est pas nécessairement synonyme d'excellence en enseignement. Elle requiert un niveau supérieur d'analyse qui exige que les membres du corps professoral élaborent des questions relatives à l'apprentissage des étudiants — les conditions favorables à l'apprentissage, en quoi celui-ci consiste, jusqu'où on peut aller et ainsi de suite — dans une optique d'amélioration de l'enseignement en salle de classe et dans les programmes de formation. La science de l'enseignement intègre l'expérience à la recherche. Il s'agit d'une enquête intellectuelle cumulative et continue sur la nature de l'apprentissage et sur les incidences de l'enseignement à son égard, effectuée à partir d'observations systématiques et de recherches continues.

Martin, et al. (1999) allèguent que la science de l'enseignement comporte trois activités liées entre elles : une participation à la connaissance actuelle en matière d'enseignement et d'apprentissage, une réflexion personnelle sur

l'enseignement et sur l'apprentissage dans sa propre discipline et le partage des idées sur l'enseignement et sur l'apprentissage au sein de cette discipline. Dans une publication subséquente publiée en 2000, Martin, et al. décrivent la SEA comme la connaissance de la documentation relative à l'enseignement, l'amélioration de l'enseignement comme conséquence directe de cette connaissance, l'amélioration de l'apprentissage des étudiants par l'observation de ses propres étudiants et de ses propres méthodes d'enseignement, l'enrichissement de la connaissance de la documentation relative à la SEA dans une discipline donnée et l'amélioration de l'apprentissage des étudiants (et le partage des résultats avec d'autres) grâce à la communication des résultats de ses propres recherches sur l'enseignement et sur l'apprentissage au sein de cette discipline. Si on en juge par les propos de McKinney, on serait tenté de croire que les définitions de Martin portent davantage sur l'enseignement scientifique que sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage, en partie du fait qu'il ne fait aucune référence au partage des résultats obtenus au-delà de la discipline.

La science de l'enseignement implique une participation à la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage, une réflexion critique sur la pratique, de même que la communication et la diffusion des résultats de cette réflexion (Healey, 2000: 169). Selon McKinney, pour être considérés comme science de l'enseignement et de l'apprentissage, les résultats diffusés doivent porter au-delà du domaine d'expertise de la personne concernée.

La science de l'enseignement vise à injecter des qualités scientifiques à l'enseignement dans le but d'améliorer l'apprentissage (Brew & Ginns, 2008: 535). Ici encore, McKinney précise que l'amélioration de l'enseignement devrait s'étendre au-delà d'une discipline en particulier.

Les modèles SEA utilisés dans la présente étude considèrent les étudiants et les enseignants comme des apprenants faisant partie d'un même continuum, comme le suggèrent Weston et McAlpine (2001), ou d'un milieu en progression, comme le propose Akerlind (2007). Kreber et Cranton (2000) définissent la SEA comme un apprentissage continu sur l'enseignement et la mise en pratique de la connaissance acquise. Prosser (2008) résume en soulignant que la SEA

améliore l'apprentissage des étudiants grâce à des méthodes basées sur l'évidence.

Il existe également plusieurs définitions de la science de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau des établissements. L'Illinois State University (1998) définit la SEA comme « une réflexion systématique sur l'enseignement et sur l'apprentissage »; cette définition a d'ailleurs fait l'objet d'une publication par la suite (para. 2, "Definition of," n.d.). Au Buffalo State College, la science de l'enseignement et de l'apprentissage implique

l'intégration de l'expérience de l'enseignement à la science de la recherche, la production d'un produit scientifique issu de cette intégration (grâce à) une enquête intellectuelle cumulative et continue, une observation systématique et une enquête longitudinale par les membres du corps professoral (para. 11, "Definition of," n.d.).

Eileen Herteis, de la Saint Mary's University (SMU) à Halifax, en Nouvelle-Écosse, a fait plusieurs présentations sur la science de l'enseignement. Dans sa présentation de 2006 à Saint Mary's University, elle a mentionné que la convention collective entre l'université et l'association des professeurs de l'université incluait une définition de la science de l'enseignement dans la section sur la recherche universitaire :

La science de l'enseignement consiste en une réflexion et une analyse originales et novatrices sur la pédagogie et sur l'apprentissage, communiquées aux collègues de la même discipline ou d'autres disciplines aux fins d'étude, d'évaluation critique et d'application, ou dans le but d'être reconnu comme chef de file ou expert dans le domaine de la science de l'enseignement. (Herteis, 2006).

Cette définition fait état du fait que l'enseignement n'est pas la science de l'enseignement, une distinction qui est parfois oubliée.

Sur le site Web du Centre for Teaching and Academic Growth, dirigé par Gary Poole à l'University of British Columbia (UBC) (sous la rubrique « Scholarly Programs »), il est implicite que la science de l'enseignement et de l'apprentissage est essentielle à la compréhension de l'apprentissage chez les

étudiants, à l'élaboration des programmes d'études, à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants et à l'évaluation des pratiques pour déterminer celles qui s'avèrent efficaces. La SEA fait partie du Programme de certificat sur l'enseignement et l'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur, offert par Harry Hubball et Helen Burt aux membres du corps professoral.¹

Arreola, et al. (2003) soulignent que le professorat devrait être considéré comme métaprofessionnel, en raison des rôles différents que doivent assumer les membres du corps professoral au niveau de l'enseignement, des activités de recherche et des activités créatives, du service aux établissements et d'une catégorie spécifique à la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Traditionnellement, soulignons que la science de l'enseignement et de l'apprentissage ne fait pas partie du professorat comme tel; elle s'ajoute à une charge de travail déjà très lourde, d'où le besoin de créer des centres d'enseignement et d'apprentissage sur les campus pour aider les membres du corps professoral à intégrer la SEA à leur pratique. Graham (2007) fait état de la fusion de deux collèges de création artistique de Statesboro, en Géorgie, pour créer l'University College for the Creative Arts. Ce collège a fait part aux deux parties constituantes de la valeur qu'il accorde à l'enseignement et à l'apprentissage en nommant un directeur de l'enseignement et de l'apprentissage et en élaborant un cadre conceptuel pour la mise en œuvre d'activités liées à ces deux disciplines. Les universités canadiennes détiennent des centres consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage. Bien que ces derniers diffèrent d'un établissement à l'autre (certains centres sont indépendants alors que d'autres font partie de la bibliothèque ou d'une autre unité administrative), ils mettent tous en valeur l'excellence dans l'enseignement et dans l'apprentissage et soutiennent les membres du corps professoral dans le cadre d'activités liées à la SEA.

Même si la recherche scientifique au sein d'une discipline est une évidence en soi, il est important de dépasser ce cadre (Weimer, 2008). En général, les normes de perfectionnement des membres du corps professoral de certaines

¹ Consulter le site <http://www.tag.ubc.ca/programs/facultycertificate/approaches.php>

disciplines sont établies et évaluées en fonction de leur domaine d'expertise. Pour combler le fossé qui existe entre la recherche appliquée, la pratique et les méthodes pédagogiques, il est essentiel de dépasser les frontières qui existent entre les domaines d'expertise afin d'éviter le fractionnement causé par l'établissement d'approches pédagogiques divergentes et empêcher la minimisation de la complexité inhérente à l'enseignement et à l'apprentissage (Weimer, 2008).

Le Tableau 2 de l'annexe présente une liste d'articles par discipline et par sujet. Il offre un aperçu de la vaste gamme de sujets traités dans le domaine de la science de l'enseignement et de l'apprentissage.

4.2 Science de l'enseignement et de l'apprentissage

Naviguer à travers la documentation sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage peut s'avérer une tâche déconcertante pour les nouveaux adeptes du domaine. En effet, il existe toute une panoplie de journaux, de sites Web, de politiques, de médias populaires et de blogues riches en information sur les pratiques de cette science. Cependant, même s'il existe beaucoup de documentation sur le sujet, il reste encore beaucoup à consigner, en partie du fait que l'état actuel de la pratique du SEA au Canada, en Amérique du Nord et partout ailleurs dépasse largement les efforts de la recherche dans cette discipline (Healey, 2000; Weimer, 2006).

La pratique de la SEA date des travaux de recherche de Dewey (1960), qu'il appelle lui-même la théorie de la recherche. La connaissance du domaine s'est répandue en 1990 grâce à la publication de l'article novateur de Boyer « *Scholarship Reconsidered* ». Boyer a introduit quatre dimensions à ce qui est considéré comme science universitaire : la découverte (que nous appelons généralement recherche), l'intégration (qui élargit le sens de la recherche dans un contexte interdisciplinaire), l'application (où l'on applique la recherche au monde) et l'enseignement (où l'on applique à l'enseignement le même niveau de rigueur scientifique que nous accordons à la recherche). Bien que Boyer n'ait pas défini la SEA comme telle, nous lui sommes redevables d'avoir identifié les principales caractéristiques de la science de l'enseignement, qui se sont avérées être à la base des travaux des années subséquentes. Boyer affirme par exemple

que le professeur universitaire appuie son enseignement sur ce qui est déjà connu en matière d'expérience et de connaissance du sujet, ce qui constitue le fondement de la recherche scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans leur ouvrage intitulé « *Scholarship Assessed* », Glassick, Huber et Maerhoff (1997) continuent d'explorer la nature de la science de l'enseignement et de l'apprentissage telle que l'a définie Boyer à l'origine, en analysant le rôle que jouent les établissements dans la création de normes et l'élaboration de pratiques d'évaluation pour appuyer cette science. Depuis, plusieurs ont suivi, comme en font foi les travaux d'Akerlind (2007), de Huber et Hutchings (2005), de Kreber (2006a) et de Shulman (1999, 2000, 2002, 2004 and 2007).

Tel que mentionné précédemment, il est restrictif de chercher des exemples de travaux de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans un seul domaine d'expertise. Il est important en fait d'examiner les travaux qui ont été menés dans plusieurs disciplines pour être en mesure de reconnaître l'apport pédagogique fourni par les professeurs en salle de classe, dans les établissements et même ailleurs (Holbrook & Devonshire, 2005; Weimer, 2006). À titre d'exemple, l'enseignement au niveau postsecondaire est passé d'une pratique axée principalement sur le perfectionnement professionnel des professeurs à une pratique axée sur les résultats d'apprentissage des étudiants et, plus tard, à une pratique axée sur l'apprentissage des étudiants et des enseignants. Cette évolution est illustrée par l'utilisation du terme « axé sur l'apprenant » (Akerlind, 2007; Harvey & Kamvounias, 2008; Hubball & Burt, 2004). Nous sommes passés d'une orientation axée sur l'enseignant à une orientation axée sur l'étudiant pour évoluer ensuite vers une orientation axée à la fois sur l'enseignant et sur l'étudiant en tant qu'apprenants.

La SEA implique une étude et une réflexion approfondies de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'optique d'une amélioration du domaine. La pratique réflexive peut être combinée à la discussion et au partage des expériences et des acquis avec les pairs (Warhurst, 2006). Les discussions entre collègues contribuent également au perfectionnement d'une connaissance collective au sein d'une communauté croissante de scientifiques de la SEA (Richlin & Cox, 2004).

Les obstacles inhérents à l'apprentissage des étudiants ne proviennent pas uniquement du choix des méthodes d'enseignement (le comment) ou du domaine de spécialisation (le contenu); ils sont également issus du fossé qui s'est creusé entre l'expérience et l'apprentissage formel, entre le milieu universitaire et la société (Tinto, 1997). Il a aussi été suggéré qu'ils pouvaient provenir de l'écart qui existe entre les moyens et les résultats de la résolution de problèmes (Lueddeke, 2008). Bien que nous cherchions à mesurer l'ampleur réelle du changement institutionnel provoqué par la science de l'enseignement et de l'apprentissage, des études sont présentement en cours pour déterminer la façon dont les développements et les stratégies universitaires peuvent contribuer au développement du soutien des établissements aux activités d'enseignement et d'apprentissage (Roberts, Oakey & Hanstock, 2007).

Il est important d'inclure les travaux sur la SEA à la documentation et de les mettre en relation avec d'autres travaux scientifiques et d'autres études empiriques traditionnelles. La recherche dans ce domaine doit être suffisamment rigoureuse et probante pour pouvoir mesurer les améliorations des résultats d'apprentissage des étudiants et des enseignants. Cet exercice est essentiel à la mise en place de normes sur la pratique de la SEA. En outre, pour faire en sorte que les établissements adoptent la SEA, nous avons besoin d'une direction et d'un soutien administratif efficaces. L'impulsion doit provenir de plusieurs établissements. Une vague d'intérêt émerge présentement de façon significative avec l'arrivée d'un dialogue coopératif et interdisciplinaire; les membres du corps professoral ont amorcé un partage de leurs expériences et de leurs résultats dans le but de faire valoir leurs connaissances mutuelles et d'améliorer les résultats d'apprentissage des étudiants. L'arrivée des technologies pédagogiques, principalement dans les domaines de l'éducation à distance et de l'apprentissage avec soutien technologique, a également contribué au développement de la science de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous avons pu constater une augmentation de l'intérêt canadien pour cette science à l'UBC Institute for the Scholarship of Teaching and Learning il y a deux ans. Carl Wieman, lauréat du prix Nobel, travaille présentement à l'University of British Columbia et possède un important financement pour soutenir le développement de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (Epstein, 2006). Wieman a fait des présentations à travers le Canada sur l'importance de

l'enseignement, principalement dans les cours de science de première année. Son étude porte sur des façons d'améliorer l'enseignement et d'aligner le profil de l'enseignement à celui de la recherche universitaire.

En avril 2005 s'est tenu à l'Université de Toronto un symposium national sur la science de l'enseignement et le l'apprentissage pour les administrateurs des universités et des collèges, le Centre for Higher Education Research and Development (CHERD). Deux ans plus tard, Gary Poole, Lynn Taylor et John Thompson ont présenté une allocution intitulée « Utilisation de la science de l'enseignement et de l'apprentissage à des niveaux disciplinaires, nationaux et institutionnels pour soutenir la qualité de l'éducation » au Congrès des sciences humaines de 2007.

5.0 Cadre conceptuel de la compréhension – cinq modèles

Cette section présente cinq modèles théoriques à base empirique qui illustrent l'évolution de la science de l'enseignement et de l'apprentissage chez les membres du corps professoral. Ces modèles serviront à la conception du projet de recherche de l'étape 2 et à l'élaboration de questions basées sur les trois autres perspectives de Brookfield : soi-même, les étudiants et les collègues. Les articles ont été choisis sur la base du fait que ces modèles pouvaient être mis en œuvre et utilisés dans le cadre du questionnaire.

5.1 Modèle 1 – Trigwell, et al. (2000), à l'instar d'autres auteurs, commentent les quatre types de science présentés par Boyer dans son article intitulé « *Scholarship Considered* » :

- (1) La découverte – semblable au vieux concept de recherche.
- (2) L'intégration – établit un lien entre les disciplines et place les spécialités dans un contexte plus large.
- (3) L'application – dépasse l'application de la recherche, développe une interaction essentielle et informe les autres.
- (4) L'enseignement – forme et attire de futurs chercheurs en communiquant la beauté et l'esprit éclairé qui se trouvent au cœur de la connaissance significative.

Les auteurs définissent la science de l'enseignement comme suit : rendre transparente la façon dont nous avons rendu possible l'apprentissage (156). À l'aide de la phénoménographie, ils ont identifié « cinq catégories de descriptions d'approche de la science de l'enseignement » (159) :

- (a) La connaissance de la documentation sur l'enseignement grâce à la collecte et à la lecture de cette documentation.
- (b) L'amélioration de l'enseignement grâce à la collecte et à la lecture de la documentation sur le sujet.
- (c) L'amélioration de l'apprentissage des étudiants grâce à la recherche sur les méthodes d'apprentissage de ses propres étudiants et sur son propre enseignement.
- (d) L'amélioration de l'apprentissage de ses propres étudiants grâce à la connaissance de la documentation sur

- l'enseignement et sur l'apprentissage en relation avec sa propre discipline.
- (e) L'amélioration de l'apprentissage des étudiants au sein d'une même discipline grâce à la collecte et à la communication des résultats de ses propres travaux de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au sein de cette discipline.

Les trois dernières approches (c, d et e) mettent l'accent sur les étudiants plutôt que sur l'enseignant, un thème que l'on retrouve dans toute la documentation sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Le modèle de la science de l'enseignement comporte quatre dimensions (163) :

- (a) Le degré de participation des chercheurs à la contribution des autres chercheurs, y compris la documentation sur l'enseignement et l'apprentissage, en général et sur sa propre discipline.
- (b) La réflexion sur leur propre pratique d'enseignement et sur l'apprentissage des étudiants dans le contexte de leur propre discipline, à savoir si ces éléments sont ignorés ou si on se demande ce qu'on devrait savoir et où trouver la réponse.
- (c) La qualité de la communication et de la diffusion des aspects de la pratique et des idées théoriques sur l'enseignement et sur l'apprentissage en général et dans leur propre discipline.
- (d) Leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage, à savoir si leurs activités sont axées sur l'apprentissage des étudiants et sur l'enseignement ou principalement sur l'enseignement.

Les auteurs résument ces quatre dimensions comme suit (167) :

- (a) Être informé sur l'enseignement et sur l'apprentissage, en général et dans sa propre discipline.
- (b) Réfléchir sur le sujet, sur le contexte particulier de l'enseignant et sur la relation qui existe entre les deux.
- (c) Mettre l'accent sur l'approche d'enseignement adoptée.
- (d) Communiquer les aspects des trois autres dimensions aux autres chercheurs (167).

Trigwell, et al. soulignent que « les quatre dimensions sont essentielles à la science de l'enseignement » (167). La réflexion est un élément clé de ce modèle comme de bien d'autres, dont le modèle pédagogique expérimental de Kolb.

5.2 Modèle 2 – Weston et McAlpine (2001) divisent la science de l'enseignement et de l'apprentissage en trois phases. Les professeurs étant experts dans leur propre discipline, la phase 1 consiste en « une intention d'accroître et d'élargir ses connaissances sur son propre enseignement » (90). La phase 2 implique « des discussions sur l'enseignement avec des pairs » et la phase 3 est caractérisée par « une intention de partager son expertise et de parfaire ses connaissances sur l'enseignement, facteur déterminant pour l'établissement et le domaine » (90). Ce modèle se nomme « Continuum de croissance vers la science de l'enseignement » (91) et les éléments qui le composent passent du moins complexe au plus complexe (voir le Tableau 3 de l'annexe).

D'une phase à l'autre, les activités se complexifient et la participation des membres du corps professoral à la science de l'enseignement et de l'apprentissage s'intensifie. Les auteurs affirment que « dans ce continuum, les professeurs peuvent se déplacer dans deux directions : à l'intérieur d'une même phase, ce qui signifie une augmentation de la complexité, et d'une phase à l'autre, ce qui signifie un pas vers la science » (90).

Ce modèle est très utile à la compréhension du perfectionnement du corps professoral en matière de science de l'enseignement et de l'apprentissage. Les auteurs s'accordent pour dire que les unités et les centres qui soutiennent les membres du corps professoral dans leur enseignement « doivent faire davantage pour favoriser leur transition vers la phase 3, à savoir croître en tant que chercheurs » (97).

5.3 Modèle 3 – Kreber et Cranton (2000) soulèvent certaines questions à l'intention des membres du corps professoral; ces questions suscitent trois niveaux de réflexion (le contenu, le processus et les antécédents) qui

s'appliquent à trois domaines de connaissance (l'enseignement, la pédagogie et la matière).

La réflexion sur le contenu met l'accent sur la description du problème. La réflexion sur le processus porte sur les stratégies et les procédures de résolution de problèmes, sur l'évaluation de la pertinence de nos efforts et sur les ressemblances et les différences qui existent entre les méthodes que nous utilisons et la matière apprise. La réflexion sur les antécédents explore les mérites et la pertinence fonctionnelle de la question. (478).

L'autre dimension inclut la connaissance de l'enseignement, de la pédagogie et de la matière. La connaissance de l'enseignement consiste principalement en une connaissance technique du contenu du cours (479). La connaissance de la pédagogie met l'accent sur le processus d'apprentissage et sur la façon dont il peut être facilité. Enfin, la connaissance de la matière porte sur les objectifs et la raison, c'est-à-dire comment les cours s'intègrent les uns aux autres pour former un programme de cours, et sur le but de l'éducation (480). Pris dans son entité, ce modèle favorise le développement de pratiques dans neuf catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 4 de l'annexe.

Kreber et Cranton (2000) reprennent aussi les notions de « connaissance instrumentale, connaissance pratique et connaissance émancipatoire » d'Habermas (1971). Habermas considère que la connaissance est fondée sur des structures sociales historiques et actuelles.

Selon Habermas, les trois principaux intérêts humains touchent le contrôle de la nature (intérêt technique), l'harmonie sociale (intérêt pratique) et la croissance personnelle (intérêt émancipatoire); chaque intérêt tire son origine d'un problème différent, inhérent à la survie de l'humain... Ces trois champs d'intérêt (technique, pratique et émancipatoire) engendrent trois médias sociaux différents : le travail, l'interaction (par le langage) et les relations de pouvoir (Kreber & Cranton, 2000: 482).

En résumé, Kreber et Cranton proposent une compréhension de la science de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'apprentissage de l'enseignement et de la mise en pratique de la connaissance acquise (492).

5.4 Modèle 4 – Theall et Centra (2001) identifient des activités qui caractérisent la science de l'enseignement et affirment que « la science de l'enseignement peut exister au niveau de l'enseignant, du département ou de l'établissement » (36). Aux fins de la phase 2 de notre étude, nous ne considérerons la science de l'enseignement qu'au niveau de l'enseignant, dont les critères et les sources d'information sont résumés dans le Tableau 5 de l'annexe. La science de l'enseignement comporte trois domaines ou dimensions : compte rendu public sur l'enseignement, accent sur les résultats d'apprentissage et sur les pratiques d'enseignement pertinentes, et connaissance et innovation disciplinaires et pédagogiques (37-39). Theall et Centra (2001) ont identifié ces critères sous forme de questions pour évaluer la science de l'enseignement (voir la colonne des critères au Tableau 5). Ils ont également proposé des sources d'information pour les trois niveaux identifiés : enseignant, département et établissement. Ils affirment qu'au niveau personnel, « l'autoévaluation ou le dossier d'enseignement peut attester des projets d'évaluation en salle de classe, des méthodologies d'enseignement et des réflexions personnelles sur l'enseignement » (40). Les plans de cours, les affectations, les examens de même que les évaluations des étudiants et des collègues fournissent des renseignements sur l'enseignant alors que « les critères et les sources d'information apportent des éléments de preuve et sont à la base de décisions valides » (41).

5.5 Modèle 5 – Le modèle d'Akerlind (2007) illustre une hiérarchie développementale allant d'une orientation axée sur l'enseignant à une orientation axée sur l'étudiant, et « cinq approches qualitatives différentes pour croître et se développer en tant que professeur universitaire, issues de l'analyse des transcriptions d'entrevue et axées sur les résultats suivants (27-29) :

- (1) Une meilleure connaissance du contenu pour mieux connaître *la matière à enseigner* (27) – accent sur le contenu à livrer aux étudiants.
- (2) Une expérience pratique d'enseignant pour mieux connaître *la méthode d'enseignement* (28) – devenir un enseignant expérimenté – accent sur la compétence de l'enseignant plutôt que sur le contenu de l'enseignement.
- (3) Un répertoire des stratégies d'enseignement pour devenir plus *compétent en tant qu'enseignant* (29) – un ajout au

- numéro 2 – compétence pédagogique avec accent sur l'élaboration d'un répertoire de techniques différentes.
- (4) Identification des stratégies qui conviennent ou non à l'enseignant pour devenir un enseignant plus efficace (29) – enrichissement du répertoire de techniques de l'enseignant pour reconnaître celles qui lui conviennent le mieux.
 - (5) Augmentation continue de la compréhension de ce qui est adéquat ou non pour les étudiants pour *faciliter l'apprentissage des étudiants de façon plus efficace* – accent déplacé de l'enseignant vers l'étudiant et apprentissage des techniques d'enseignement et d'apprentissage les plus adéquates pour les étudiants.

Comme pour le modèle précédent, lorsqu'on passe d'un niveau à l'autre, l'accent se déplace de l'enseignant vers l'étudiant et de l'information vers la compréhension. Ce thème est d'ailleurs récurrent dans la documentation sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Certains auteurs font référence à une approche « axée sur l'enseignant » par opposition à une approche « axée sur l'étudiant », mais l'expression « approche axée sur l'apprenant » est plus inclusive et englobe les deux notions. » En réalité, certaines universités et certains collèges se définissent comme « axés sur l'apprenant ».

Les cinq modèles décrits dans la présente section feront l'objet du contenu d'autres documents pour aider au développement des outils de recherche de la phase 2.

6.0 Initiatives en cours dans les universités du Canada et d'autres régions géographiques

6.1 Initiatives en cours au Canada

En 2005 et en 2006, il s'est tenu deux conférences à l'Université de l'Alberta, sous le titre de *Canadian Summit on the Integration of Research, Teaching and Learning*. Des universitaires du Canada et d'autres pays s'y sont réunis pour discuter de l'intégration de l'enseignement et de la recherche comme fondement du cadre d'apprentissage des étudiants de premier cycle. (Hoddinott et Wuetherick, 2006).

Un colloque national a suivi en 2007, avec comme objectif d'établir un document-cadre pancanadien pour faire connaître la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA) et inciter les établissements et les professeurs à y souscrire, tant à l'échelle institutionnelle qu'à l'échelle individuelle. Ce sont Lynn Taylor de l'Université Dalhousie et Teresa Dawson de l'Université de Victoria qui ont piloté cette initiative. Le document-cadre favorisera une meilleure compréhension de la SEA et suscitera un intérêt croissant pour cette spécialité. Au printemps 2009, le lancement d'une nouvelle publication intitulée *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* viendra encore augmenter le rayonnement de la SEA. Librement accessible en ligne, cette revue fera partie des publications officielles de La société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur et relèvera de l'Université Western Ontario. Ses deux rédacteurs en chef sont Dianne Bateman (Université McGill et Collège Champlain à Saint-Lambert) et Dieter Schönwetter (Université du Manitoba), et Ken Meadows (Université Western Ontario) en sera le directeur de rédaction.

En avril 2008, le COQES a commandité un atelier à l'événement *Faisons le point : Colloque sur la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Tenu à Guelph, en Ontario, ce colloque a permis à des spécialistes du monde entier de présenter leur point de vue sur diverses dimensions de la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Les conférenciers principaux étaient Noel Entwistle et Keith Trigwell. Le compte rendu du colloque paraîtra d'ici la fin de 2009.

Il existe un organisme appelé International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, qui se consacre expressément à la promotion de la SEA. Les conférences annuelles de La société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur permettent quant à elles de souligner les réalisations marquantes dans ce domaine, tant au Canada que dans d'autres pays.

Selon le rapport d'un récent projet de recherche mené par le docteur Thomas Carey (2008), les réseaux d'échange des connaissances contribuent au perfectionnement de l'enseignement et de l'apprentissage en offrant des outils ainsi que des structures de soutien susceptibles de favoriser les pratiques d'enseignement exemplaires. Selon cette étude, les réseaux d'échange des connaissances incitent notamment les professeurs à réfléchir sur leur expérience dans leur discipline. Ils leur donnent également l'occasion de documenter et d'exposer leur connaissance de contenus pédagogiques. Enfin, les réseaux donnent accès à un bassin de ressources collectives sur l'expertise en enseignement et en apprentissage. Le rapport du professeur Carey présente une analyse des modèles actuels de réseaux (et de la recherche connexe) ainsi que des pistes de réflexion sur les stratégies porteuses d'enrichissement et de mobilisation des connaissances importantes sur l'enseignement exemplaire. Parmi les prochaines étapes qui y sont recommandées : la détermination des ressources et la planification nécessaires à un échange plus dynamique de connaissances à des fins d'enseignement exemplaire, ainsi que la promotion de nouvelles initiatives de collaboration vouées à l'enrichissement de ce genre de connaissances.

6.2 Initiatives en cours dans les universités ontariennes qui participent au projet

6.2.1 *Lakehead University*

La Lakehead University a créé en 2005 l'Instructional Development Centre. Ce centre offre une vaste gamme de ressources dans toute l'université pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage, y compris l'essor de la science de l'enseignement et de l'apprentissage : ateliers, outils en ligne et imprimés,

services-conseils individuels et services-conseils généraux dans une optique de conception et de refonte des programmes. Parmi les initiatives en cours dans le domaine de la science de l'enseignement et de l'apprentissage, mentionnons divers projets de recherche sur l'apprentissage du travail communautaire, ainsi qu'un projet consacré à l'analyse de la compréhension et de l'utilisation des programmes de cours par les membres du corps professoral et les étudiants.

La Lakehead University décerne aussi, chaque année, un prix d'excellence en enseignement. Les lauréats sont des professeurs qui se sont distingués par la grande qualité de leur enseignement pendant bon nombre d'années ainsi que par leur engagement en matière d'enseignement et d'apprentissage à l'échelle de toute l'université. Les professeurs reconnus comme excellents enseignants pendant une période de deux ans peuvent par ailleurs être désignés par les étudiants comme candidats aux prix annuels qui soulignent un apport marquant à la qualité de l'enseignement. De plus, le centre de perfectionnement de l'enseignement organise chaque année un colloque thématique d'une journée où un conférencier d'honneur et des membres du corps professoral de l'Université présentent leurs pratiques d'enseignement pertinentes. Les colloques des années passées ont porté, par exemple, sur l'enseignement et les droits de la personne, l'enseignement de la pensée critique et l'enseignement comme activité militante.

6.2.2 L'Université Laurentienne

À l'Université Laurentienne, le dossier de l'enseignement et de l'apprentissage relève du comité du Sénat sur l'enseignement et l'apprentissage, présidé par le Vice-recteur aux études. Les travaux de ce comité permettent aux membres du corps professoral (ce qui englobe les gens de langue française et anglaise et d'origine autochtone) de discuter des questions qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université, et de faire des recommandations au Sénat à ce chapitre. Le Vice-recteur aux études est également responsable du programme de Prix d'excellence en enseignement, grâce auquel l'Université Laurentienne récompense ses professeurs qui se sont illustrés pendant des années comme enseignants remarquables.

Plusieurs secteurs de l'Université, ainsi que plusieurs écoles ou unités apportent leur contribution à des initiatives importantes en matière d'enseignement et d'apprentissage : le Carrefour d'apprentissage, par exemple, ainsi que le Centre d'éducation permanente, l'École des sciences infirmières, le Conseil des programmes en anglais, le Bureau du Vice-recteur aux études, le Bureau des programmes autochtones et le Bureau des affaires étudiantes autochtones. Situé à la Bibliothèque J. N.-Desmarais, le Carrefour d'apprentissage offre une gamme de services de soutien aux étudiants et aux membres du corps professoral relativement aux cours et aux programmes bilingues de l'Université donnant droit à des crédits. Les responsables du Centre d'éducation permanente sont fiers de leur engagement de longue date en matière de conception et de perfectionnement de l'enseignement. Le Centre a d'ailleurs été reconnu à l'échelle canadienne pour cet engagement ainsi que pour la qualité de certains de ses programmes. L'École des sciences infirmières, pour sa part, est parmi les adeptes les plus assidus des technologies d'apprentissage en ligne dans toute l'Université. En effet, elle offre plusieurs programmes fondés sur les principes et la réalité des applications d'apprentissage partagées. On y trouve donc un technologue de l'éducation attiré et un professeur dont la conception de l'enseignement et d'environnements d'apprentissage à accès réparti est au nombre des principaux domaines de spécialisation. Ce professeur joue d'ailleurs, partout au Canada, un rôle extrêmement actif dans les milieux de l'éducation et de l'apprentissage en ligne.

Le Conseil des programmes en anglais est responsable pour le corps professoral et pour le conseil pédagogique des programmes anglophones, et travaille en étroite collaboration avec son équivalent francophone, le Conseil des programmes en français. C'est un comité du Sénat dont la présidence incombe au Vice-recteur aux études. Il assure la mise en œuvre de la nouvelle politique du comité de vérification de l'examen et de l'approbation des programmes du premier cycle, ainsi que des lignes directrices sur les attentes en matière de grades universitaires de premier cycle, ce qui représente un virage pédagogique de taille à l'Université Laurentienne. Enfin, le Bureau des programmes autochtones et le Bureau des affaires étudiantes autochtones proposent aux étudiants et aux professeurs autochtones des services sur mesure de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

Même si l'Université n'a pas encore atteint son objectif de créer un centre expressément voué à l'enseignement et à l'apprentissage, bien des éléments d'un tel centre font déjà partie intégrante de la structure de l'établissement et de l'expertise propre à certaines unités et à certains membres du corps professoral. Il est toujours prévu qu'une unité spécialisée voie le jour pour permettre aux professeurs ou à quiconque s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de trouver tout le soutien nécessaire au même endroit.

6.2.3 *Queen's University*

La participation de Queen's University a commencé en 2006 à la suite d'une demande d'initiatives de leadership institutionnel du Centre for the Advancement of the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL). S'inspirant du thème « Construisons un milieu de science de l'enseignement et de l'apprentissage », six autres établissements postsecondaires internationaux se sont joints à l'Université pour participer à ce projet : Ohio State University (établissement coordonateur), Dartmouth College, Kwantlen University College (en avril 2008, Kwantlen a obtenu le statut d'université et est maintenant connue sous le nom de Kwantlen Polytechnic University), Ryerson University, Southeast Missouri State University et University of Glasgow.

Chris Conway de Queen's University dirige aussi un groupe de projets financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur pour étudier l'Enquête nationale sur la participation des étudiants. Le projet de recherche « Mise en œuvre d'améliorations liées à la participation à l'aide d'interventions ciblées » touche 11 établissements dont le niveau d'intervention varie d'un établissement à l'autre.

Joy Mighty est la directrice du Centre for Teaching & Learning à Queen's et la présidente en exercice de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

6.2.4 Ryerson University

La Ryerson University's Faculty of Community Services (FCS) a créé le Centre for the Advancement of the Scholarship of Teaching and Learning dans le but de faciliter et de promouvoir la science de l'enseignement, de même que son intégration et son application dans les différents aspects de la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- Encourager la recherche et le leadership dans une optique d'amélioration de la participation et de l'apprentissage des étudiants pour faire progresser la préparation professionnelle dans le service communautaire;
- Améliorer la science de la découverte, de l'enseignement, de l'application et de l'intégration avec accent sur la préparation professionnelle dans le service communautaire;
- Promouvoir le changement organisationnel et académique en soutien à la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour les membres du corps professoral de la Faculty of Community Services, la science de l'enseignement et de l'apprentissage inclut des initiatives de recherche (science de la découverte), des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (science de l'enseignement), le développement de programmes d'études, la participation active dans la communauté élargie avec des partenaires professionnels (science de l'application et science de l'intégration).

Tel que mentionné précédemment, la Ryerson University fait aussi partie du Carnegie Working Group: Building Scholarship of Teaching and Learning Communities. On y retrouve sept établissements différents dont l'objectif est de collaborer au développement de communautés locales et multidisciplinaires, intégrées à d'autres communautés à travers le monde :

- [Ryerson University](#)
- [Southeast Missouri State University](#)
- [The Ohio State University](#)
- [Kwantlen University College](#)
- [University of Glasgow](#)
- [Queen's University](#)
- [Dartmouth College](#)

Les objectifs du Carnegie Leadership Program sont conformes à ceux du FCS Centre for the Advancement of the Scholarship of Teaching and Learning :

- Influencer la culture académique pour reconnaître le continuum des activités de la science de l'enseignement et de l'apprentissage;
- Établir des mesures de réalisation communes et rigoureuses avec des implications personnelles, professionnelles, et programmatiques;
- Diffuser les initiatives fructueuses de la science de l'enseignement et de l'apprentissage;
- Susciter de ce fait la prise de conscience, la compréhension, le soutien et la pratique de la science de l'enseignement et de l'apprentissage au sein des communautés locales et au-delà.

Initiatives en cours et exemplaires de références :

- Ryerson University : La science de l'enseignement et de l'apprentissage en relation avec la pratique professionnelle.
- Queen's University : Des discussions publiques sur le thème « Comment évolue la science de l'enseignement et de l'apprentissage dans votre discipline? »
- Dartmouth College : Un institut de deux jours sur « le bibliothécaire comme partenaire de chargé de cours ».
- University of Glasgow : Un enseignement au fait de la recherche.
- SouthEast Missouri State University : Des experts-conseils comme enseignants.
- Ohio State University : La participation des membres du corps professoral à une recherche structurée sur les réalisations de la pratique de l'enseignement.
- Kwantlen University : Un journal sur le Web profilant la science de l'enseignement et de l'apprentissage.

6.2.5 The University of Western Ontario

The University of Western Ontario détient plusieurs initiatives pour promouvoir l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'établissement et la SEA dans un contexte plus général. Le Teaching Support Centre (TSC), qui fait partie du Teaching and Learning Services, fournit un soutien aux membres du corps professoral et aux départements en leur offrant des ateliers pour les aider à élaborer de nouveaux programmes de cours ou à mettre en place de nouvelles pédagogies, en facilitant les discussions entre pairs et en organisant des conférences semestrielles sur les innovations en enseignement. Le Centre a également un associé membre du corps professoral, Dr. Allen Pearson, dont le mandat est de faire progresser la science de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à la mise sur pied d'un milieu d'apprentissage de la SEA à l'université. De concert avec le Dr. Ken Meadows, chercheur en enseignement des services d'enseignement et d'apprentissage, le Dr. Pearson gère une petite subvention annuelle pour promouvoir la recherche sur l'enseignement (de 500 \$ à 2 500 \$). Le site Web du Centre comporte des exemples de projets de recherche financés grâce à cette subvention.² Les résultats de ces projets sont également présentés au milieu universitaire à l'occasion des conférences semestrielles sur l'enseignement et l'apprentissage et dans le bulletin du Centre. Chaque année, le Centre offre une bourse d'innovation en enseignement de 10 000 \$ à un membre du corps professoral pour lui permettre de poursuivre ses recherches sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Une liste de ces projets se trouve également sur le site Web du Centre.³ Le personnel du Centre fait valoir la science de l'enseignement et de l'apprentissage en assumant des rôles de direction au *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* (le journal officiel de La société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur), où le Dr. Meadows agit comme éditeur en chef. Tel que mentionné précédemment, la version électronique de ce journal sera hébergée à l'University of Western Ontario.

² Consulter le site http://www.uwo.ca/tsc/pdf/2007-2008_RT_grants.pdf

³ Consulter le site <http://www.uwo.ca/tsc/pdf/Fellowship%20in%20Teaching%20Innovation%20Recipients.pdf>

Tom Haffie, également associé membre du corps professoral du TSC, a aussi travaillé sur plusieurs projets de recherche sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage. En collaboration avec d'autres membres du personnel du TSC, il a d'abord étudié l'utilisation de « clickers » en salle de classe. Le site Web Press Western⁴ fait état du matériel de soutien disponible aux membres du corps professoral et aux étudiants qui veulent en savoir davantage sur l'utilisation des « clickers » en salle de classe ou qui veulent se renseigner sur les projets de recherche portant sur les « clickers ». Tom Haffie et Ken Meadows participent également à une étude d'envergure sur la biolittératie dans les classes de première année de biologie. Ce projet est financé par la COQUES.

À The University of Western Ontario, la science de l'enseignement est encouragée par la présence de trois récipiendaires du Prix 3M pour l'excellence en enseignement qui travaillent présentement comme associés membres du corps professoral du TSC. La SEA est également mise en valeur auprès des étudiants diplômés de l'université au niveau des cours de niveau supérieur offerts par le TSC et dans les ateliers offerts par le Centre.

6.2.6 University of Guelph

Un grand nombre de projets de recherche financés par le COQUES sont présentement en cours à l'University of Guelph. Ils portent notamment sur les groupes de soutien à l'apprentissage, l'Enquête nationale sur la participation étudiante, la participation des membres du corps professoral et le perfectionnement des compétences dans les programmes de soutien aux étudiants.

Jacqueline Murray et Alastair Summerlee (2007) ont récemment mené une étude sur les séminaires de première année offerts à Guelph. Les résultats de l'étude ont révélé que les étudiants qui ont suivi le séminaire sur l'apprentissage axé sur la résolution de problèmes au cours de la première année ont obtenu de meilleurs résultats que leurs collègues des années subséquentes. L'étude a démontré l'efficacité de l'apprentissage axé sur la résolution de problèmes. Le professeur Summerlee est le recteur de l'University of Guelph et un boursier 3M.

⁴ Consulter le site <http://presswestern.uwo.ca/>

Comme d'autres centres d'enseignement et d'apprentissage au Canada, le Teaching Support Services encourage et pilote plusieurs programmes sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment des cercles d'apprentissage pour les membres du corps professoral, des ateliers et une journée en septembre pour les étudiants des cycles supérieurs, une conférence annuelle, un cours avec crédits sur l'enseignement universitaire pour les étudiants des cycles supérieurs et un institut sur la restructuration des cours à l'intention des membres du corps professoral en été. Le College of Arts a élaboré un programme de certificat en enseignement pour les étudiants des cycles supérieurs qui participent à un certain nombre d'activités d'apprentissage.

Peter Wolf et Julia Christensen Hughes ont publié dans le *New Directions for Teaching and Learning* un numéro intitulé « Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices »; ce numéro contient dix articles écrits principalement par des auteurs canadiens. Peter Wolf est le directeur associé du Teaching Support Services, et le Dr. Julia Christensen Hughes est la doyenne du College of Management and Economics de l'University of Guelph et une ancienne directrice du Teaching Support Services. Auparavant, elle a aussi été présidente de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Le directeur actuel du Teaching Support Services est Frederick Evers, un lauréat du Prix 3M pour l'excellence en enseignement.

6.3 Les autres provinces

La Kwantlen Polytechnic University pilote un important projet du Centre de promotion pour l'enseignement et l'apprentissage (CASTL) dont la coordination a lieu au Loyola Marymount. Parmi les membres du groupe de 14 établissements affiliés, on retrouve : Purdue University, Park University, Thompson Rivers, University of British Columbia, University of Manitoba, Maryville University et plusieurs autres établissements de même qu'un Centre national pour la science et l'engagement civique. La Kwantlen Polytechnic University publie aussi un journal en ligne consacré à la science de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'intitule « Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal ».⁵

⁵ Consulter le site http://kwantlen.ca/TD/Current_Issue.html

Créé en 2007, ce journal a publié des articles de chercheurs universitaires en SEA reconnus, dont le Dr. Richard Gale de la Royal Roads University et le Dr. Harry Hubball de l'University of British Columbia.

La page d'accueil du CASTL mentionne que « cette initiative est considérée comme une importante initiative de la Carnegie Foundation. Lancé en 1998, ce programme s'inspire de l'idée que l'enseignement est un travail scientifique comme le proposent le rapport « *Scholarship Reconsidered* », rédigé en 1990 par Ernest Boyer, ancien président de la Carnegie Foundation, et la publication de suivi « *Scholarship Assessed* », rédigée en 1997 par Charles Glassick, Mary Taylor Huber et Gene Maeroff. Le programme CASTL vise à soutenir le développement d'une science de l'enseignement et de l'apprentissage qui « favorise un apprentissage notable et durable pour tous les étudiants, améliore la pratique et la profession de l'enseignement, et apporte au travail des membres du corps professoral la reconnaissance et le mérite qui est accordé aux autres travaux scientifiques ».

Tel qu'indiqué à la section 4.2, la science de l'enseignement et de l'apprentissage bénéficie d'un grand soutien partout au Canada. La création de l'UBC Institute for the Scholarship of Teaching and Learning en est un excellent exemple. Carl Wieman, lauréat du prix Nobel, travaille présentement à l'University of British Columbia et possède un important financement pour soutenir le développement de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (Epstein, 2006). La recherche de Weiman porte sur des moyens d'améliorer l'enseignement, particulièrement dans les cours de première année.

6.4 Autres régions géographiques

6.4.1 Nouvelle-Zélande

Un projet de recherche dirigé par le Dr. Peter Gossman, du Centre for Educational and Professional Development, a révélé que plusieurs membres de l'Auckland University of Technology (AUT) participent à des projets sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Une journée d'information a été tenue pour permettre (a) le partage d'expériences et de réalisations liées à ces projets, et (b) l'identification d'initiatives susceptibles de prendre place à un

niveau institutionnel pour encourager et soutenir la participation du personnel dans la science de l'enseignement et de l'apprentissage.

6.4.2 Royaume-Uni

Le Higher Education Funding Council for England (HEFCE) finance des activités d'enseignement et de recherche menées par des collèges et des universités dans l'optique de promouvoir un enseignement et une recherche de qualité supérieure, de même qu'une bonne pratique de l'enseignement. En Écosse, le HEFCE a créé le cadre conceptuel pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement postsecondaire. Dirigée par le Scottish Higher Education Enhancement Committee, la conférence annuelle thématique sur l'amélioration offre aux participants l'occasion de débattre sur la recherche sur les innovations en enseignement et en apprentissage. Le thème de la conférence de 2008 portait sur « La première année: participation et renforcement de l'autonomie ». Le professeur Tom Haffie de The University of Western Ontario a animé une séance plénière intitulée « Using Clickers to Enhance Student Engagement in Very Large Classes ».

À l'University College for the Creative Arts (UCCA), en Angleterre, une vérification institutionnelle a mené à un engagement de combler le fossé entre la recherche et l'enseignement et le paradigme de la pratique et de la connaissance. Grâce à une stratégie connue sous le nom de « Teaching Learning and Assessment » (Enseignement, apprentissage et évaluation), un cadre de travail a été élaboré pour soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage et pour répondre aux objectifs institutionnels et aux éléments de l'enquête. Cette stratégie a mené à la reconnaissance de l'établissement comme centre d'apprentissage. Elle a permis de développer une culture de pratiques de la SEA dans le cadre des disciplines de l'activité créative (Graham, 2007).

6.4.3 États-Unis

Aux États-Unis, la Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) est financée par le Pew Charitable Trusts et par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. En tant qu'organisation, elle soutient les activités d'enseignement et d'apprentissage en offrant des bourses

de recherches nationales, en mettant sur pied des programmes et en aidant le milieu universitaire. Un certain nombre d'universités canadiennes sont membres du CASTL.

Le Hanover Research Council a récemment publié un rapport intitulé « Instructional Technologies and Academic Transformation in Higher Education » qui compare différentes méthodes d'enseignement débattues par le National Center for Academic Transformation. Le rapport examine cinq modèles : le modèle supplémentaire (cours conventionnel avec matériel en ligne), le modèle de remplacement (hybride) (qui remplace les cours en classe par du matériel en ligne), le modèle emporium (qui élimine tous les cours en classe et les remplace par un centre de ressources d'apprentissage qui offre de l'aide et du matériel en ligne), le modèle en ligne (entièrement en ligne) et le modèle buffet (qui personnalise l'environnement d'apprentissage pour chaque étudiant).

7.0 Conclusions

Les membres du corps professoral universitaire ont le mandat d'enseigner, de faire de la recherche et de servir leur établissement – un modèle aussi vieux que le concept d'université. On reproche parfois aux universités de favoriser la recherche au détriment de l'enseignement et de soutenir des enseignants médiocres dont les rapports de recherche sont bons. Heureusement, quant à elles, les universités canadiennes privilégient l'enseignement. L'existence de centres d'enseignement et d'apprentissage sur les campus canadiens, de certificats d'enseignement pour les étudiants des cycles supérieurs et de dossiers et autres outils pour les évaluations pédagogiques attestent de l'augmentation de l'importance accordée à la qualité de l'enseignement universitaire. Dans le cadre du présent projet, nous espérons faire évoluer la compréhension de la façon dont les professeurs apprennent à enseigner dans l'optique d'une amélioration des programmes et du matériel élaborés par les centres d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons utilisé les quatre perspectives de Brookfield (1995) – soi-même, les étudiants, les collègues et la théorie – pour circonscrire notre étude documentaire sur le sujet. Celle-ci portait essentiellement sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage, et nous a révélé que la SEA était un domaine en plein essor au sein du milieu universitaire et était partie intégrante du perfectionnement des enseignants.

Lorsque nous apprenons sur l'enseignement d'un point de vue « personnel », nous jouons le rôle « d'un autre » (Brookfield, 1995: 29). Nous comprenons alors comment nos étudiants voient les membres du corps professoral en tant qu'enseignants. L'analyse de notre propre autobiographie constitue la première étape de l'apprentissage de l'enseignement. La deuxième étape permet aux membres du corps professoral de se regarder à travers les yeux de leurs étudiants et de comprendre ainsi ce que les étudiants retiennent de leur apprentissage. En effet, ce qu'un étudiant considère comme important au niveau du contenu du cours peut diverger considérablement du point de vue de l'enseignant. La troisième étape consiste à recueillir les commentaires de ses

collègues sur sa propre méthode d'enseignement par des moyens plus ou moins structurés. De façon formelle, les membres du corps professoral sont évalués sur leur expérience en enseignement sur la base de l'obtention de promotions et de leur titularisation. De façon informelle, ils se consultent mutuellement sur la façon d'aborder un concept, une méthode ou un principe difficile à expliquer aux étudiants. Enfin, dans un quatrième temps, les membres du corps professoral se servent de théories pédagogiques diverses pour améliorer leur enseignement, y compris de la science de l'enseignement et de l'apprentissage qui est maintenant considérée comme un élément important de la théorie de l'enseignement.

Nous nous sommes basés sur cinq modèles tirés de la documentation existante pour élaborer les questions du sondage de l'étape 2. Ces modèles comportent une vaste gamme de concepts que nous avons pu comparer et analyser. Un thème commun est ressorti, à savoir l'évolution d'une approche axée sur l'enseignement vers une approche axée sur l'étudiant d'abord, puis sur l'apprenant. L'enseignement supérieur doit être considéré comme une entreprise qui concerne à la fois les étudiants, le personnel et les membres du corps professoral en tant qu'apprenants.

Nous avons aussi fait la lumière sur des questions soulevées par des professeurs lauréats de récompenses pendant les groupes de discussion qui ont eu lieu en avril 2009. Nos conclusions ont servi à enrichir le contenu du questionnaire du sondage, qui a eu lieu en juin 2009, immédiatement suivi par l'analyse des résultats. Le rapport des résultats du sondage effectué auprès de six universités sera soumis au Conseil le 31 août 2009. Ce rapport examinera différentes questions liées à la participation des membres du corps professoral à savoir, l'âge, la cohorte, etc. Il mettra également en lumière la façon dont les enseignants ont appris à enseigner jusqu'à maintenant, quelles sont leurs méthodes actuelles et ce que leur réserve l'avenir en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Pour les aider à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en Ontario, les membres du corps professoral peuvent faire appel à des centres d'enseignement et d'apprentissage. Ils peuvent également consulter toute une panoplie de documentation sur ce qu'est un bon enseignement. Quant aux centres d'enseignement et d'apprentissage, ils doivent déterminer quels sont les

meilleurs services à offrir aux membres du corps professoral pour les soutenir dans la poursuite de l'excellence en enseignement.

8.0 Bibliographie

- Aceves, R.I. « Course Development Issues in Online Education », *American Exchange Quarterly* (hiver 2006).
- Akerlind, G. S. « Growing and Developing as a University Teacher--Variation in Meaning », *Studies in Higher Education*, vol. 28, n° 4 (2003), p. 375-390. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/0307507032000122242>
- Akerlind, G. S. « Constraints on Academics' Potential for Developing as a Teacher », *Studies in Higher Education*, vol 32, n° 1 (2007), p. 21-37. DOI :10.1080/03075070601099416
- Amundsen, C., A. Saroyan et M. Frankman. « Changing Methods and Metaphors: A Case Study of Growth in University Teaching », *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 7, n° 3 (1996), p. 3-42.
- Amundsen, C. et L. McAlpine. *Review of the Faculty Development Literature: A Characterization of Thinking and Practice*. Communication présentée au congrès de l'ICED, Salt Lake City (Utah), 2008.
- Anderson, J. « Mind the Gap: A Case Study About Learning and Advanced Scholarship in a New and Developing Curriculum Area », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, n° 1 (2007), p. 21-32. Accessible à l'adresse <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE129.pdf>
- Arreola, R., M. Theall et L. M. Aleamoni. *Beyond Scholarship: Recognizing the Multiple Roles of the Professoriate*. Communication présentée au congrès de l'AERA, Chicago (IL), 2003. Accessible à l'adresse <http://www.cednet.com/meta/Beyond%20Scholarship.pdf>
- Baker, M. L., K. Starr, C. Deale et P. Sanger. *Case Studies in the Scholarship of Teaching and Learning at Western Carolina University*, Western Carolina University, Coulter Faculty Center, 2008. Accessible à l'adresse <http://facctr.wcu.edu/publications/Renaissance/documents/Layout10.pdf>

Bel, E. et M. Jackson. *Teaching Reflection for Reflective Teaching*, s.d.
Accessible à l'adresse

http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/events/conference/2008/Eric_Bel.doc

Benjamin, D. « Women in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: An Experimental Approach in an Undergraduate Course », *Feminist Teacher: A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching*, vol. 15, n° 2 (2005), p. 93-110.

Booth, A. « Rethinking the Scholarly: Developing the Scholarship of Teaching in History », *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 3, n° 3 (2004), p. 247-266.

Booth, A. *Review Essay: Scholars and Educators: Perspectives on the Research-Teaching Relationship in History*, 2006. Page consultée le 29 juillet 2008 à l'adresse

http://www.nottingham.ac.uk/history/lookup/Alan_Booth.php

Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton (NJ), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Brew, A., et P. Ginns. « The Relationship Between Engagement in the Scholarship of Teaching and Learning and Students' Course Experiences », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, n° 5 (2008), p. 535-545. Accessible à l'adresse

<http://www.informaworld.com/10.1080/02602930701698959>

Brookfield, Stephen. *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

Buchanan, E. A. « The Scholarship of Teaching and Learning in Undergraduate Distance Education », *American Exchange Quarterly* (été 2001).

Buckridge, M., et R. Guest. « A Conversation About Pedagogical Responses to Increased Diversity in University Classrooms », *Higher Education Research*

& *Development*, vol. 26, n° 2 (2007), p. 133-146. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com.cerberus.lib.uoguelph.ca/10.1080/07294360701310771>

Calder, L., et S. Carlson. *Using "Think Alouds" to Evaluate Deep Understanding*, Policy Center on the First Year of College, 2002. Accessible à l'adresse <http://www.uc.edu/cetl/documents/thinkalouds.pdf>

Carey, T. *Étude de recherche sur un réseau d'échange des connaissances pour un enseignement exemplaire dans le secteur de l'enseignement supérieur en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

Carnell, E. « Conceptions of Effective Teaching in Higher Education: Extending the Boundaries », *Teaching in Higher Education*, vol. 12, n° 1 (2007), p. 25-40. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/13562510601102081>

Carter, L., et E. Rukholm. « Online Scholarly Discourse: Lessons Learned for Continuing and Nurse Educators », *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, vol. 28, n° 2 (2002), p. 35-50. Accessible à l'adresse <http://www.extension.usask.ca/ciuce/articles/v28pdf/2823.pdf>

Chickering, A. W., Z. F. Gamson, L. M. Barsi et S. J. Poulsen. *Faculty Inventory: 7 Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, Racine (WI), Johnson Foundation, 1989.

Christensen Hughes, J., et E. Rog. *Roundtable on Research, Teaching and Learning*, Guelph (Ontario), 2006.

Cottrell, S. A., et E. A. Jones. « Researching the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of Current Curriculum Practices », *Innovative Higher Education*, vol. 27, n° 3 (2003), p. 169-181.

Cox, M. D. *Revising the Weston and McAlpine Model of SoTL Development*. Communication présentée au 4^e congrès annuel de l'International Society

for the Scholarship of Teaching and Learning, University of Sydney, New South Wales (AU), 2007.

Cranton, P. *Professional Development as Transformative Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

Cross, K. P., et M. M. Steadman. *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

Cuneo, Carl. *Online Critical Thinking and Deep Learning*. Développer des compétences pour une nouvelle économie, Conférence internationale sur l'enseignement technique et professionnel, Winnipeg, 2002.

Cutler, W. W., III. « The Scholarship of Teaching and Learning and Student Assessment », *History Teacher*, vol. 40, n° 1 (2006), p. 69-74.

Dannels, D. P., et K. N. Martin. « Critiquing Critiques: A Genre Analysis of Feedback Across Novice to Expert Design Studios », *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 22, n° 2 (2008), p. 135-159.

D'Avanzo, C., D. Morris et B. Grant. « The TIEE Research Practitioner's Project: Faculty Investigating Active Teaching and Student Learning », *Teaching Issues and Experiments in Ecology*, vol. 5 (2007). Accessible à l'adresse <http://tiee.ecoed.net/vol/v5/research/morris/abstract.html>

D'Avanzo, C., et D. Morris. « Investigating Your Own Teaching », *Academe*, vol. 94, n° 1 (2008), p. 40-44.

Dawson, D. « Enhancing Teaching: Engaging Faculty in the SoTL », *Reflections, Newsletter of the Teaching Support Centre, The University of Western Ontario*, vol. 54, n° 3 (mars 2006). Accessible à l'adresse http://www.uwo.ca/tsc/pdf/Reflections_54.pdf

McKinney, K. « Definitions of the Scholarship of Teaching and Learning », *Teaching Matters*, vol. 33 (2003), p. 6-7.

Dewey, J. *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1967.

- Dong, F. M. « A Method for Graduate Students to Provide Feedback to Their Major Professors », *Journal of Food Science Education*, vol. 1, n° 3 (2002), p. 52-58.
- Duffy, D. K. « COPPER: Communities of Practice: Pooling Educational Resources to Foster the Scholarship of Teaching and Learning », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 30, n° 2 (2006), p. 151-152. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/10668920500433306>
- Eggleston, B. *Testing for Deep Understanding*, 2008. Page consultée le 29 juillet 2008 à l'adresse <http://www.cte.ku.edu/teachingInnovations/gallery/visibleknowledge/eggleston/>
- Eib, B. et P. Miller. « Faculty Development as Community Building - An Approach to Professional Development that Supports Communities of Practice for Online Teaching », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 7, n° 2 (2006), p. 1.
- Elton, L. « Research and Teaching: Conditions for a Positive Link », *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n° 1, 2001, p. 43-56.
- Entwistle, N. *Enhancing Learning and Teaching in Electronic Engineering: A Digest of Research Findings and their Implications*, ETL Project Research Digest, 2006. Accessible à l'adresse <http://www.etl.tla.ed.ac.uk.cerberus.lib.uoquelp.ca/publications.html#occasionalpapers>
- Entwistle, N., et C. Smith. « Personal Understanding and Target Understanding: Mapping Influences on the Outcomes of Learning », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n° 3 (2002), p. 321-342.
- Entwistle, N., et P. Walker. « Strategic Alertness and Expanded Awareness within Sophisticated Conceptions of Teaching », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5-6 (2000), p. 335-361.

- Epstein, David. « Trading Research for Teaching », *Inside Higher ED* (2006).
Accessible à l'adresse
<http://insidehighered.com/news/2006/04/07/wieman>
- Finnie, R., et A. Usher. (2005). *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, avril 2005. Rapport de recherche W|28. Accessible à l'adresse
<http://www.cprn.com/en/doc.cfm?doc=1208>
- Fullilove, R.E., et P. U. Treisman. « Mathematics Achievement Among African American Undergraduates at the University of California, Berkeley: An Evaluation of the Mathematics Workshop Program », *The Journal of Negro Education*, vol. 59, n° 3 (1990), p. 463-78.
- Glassick, C. E., M. T. Huber et G. I. Maeroff. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*, 1^{re} éd., San Francisco, Jossey-Bass, 1997.
- Goel, S. « Do Engineering Faculty Know What's Broken? » *The National Teaching & Learning Forum*, vol. 15, n° 2 (2006).
- Goodnough, K. « Enhancing Pedagogical Content Knowledge Through Self-Study: An Exploration of Problem-Based Learning », *Teaching in Higher Education*, vol. 11, n° 3 (2006), p. 301-318. Accessible à l'adresse
<http://www.informaworld.com/10.1080/13562510600680715>
- Goodyear, P., et M. Zenios. « Discussion, Collaborative Knowledge Work and Epistemic Fluency », *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 4 (2007), p. 351-368. Accessible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00383.x>
- Graham, H. *Engaging Creative Arts Cultures in the Scholarship of Teaching*. Communication présentée à *SoTL Commons Conference*, Georgian Southern University, 2007. Accessible à l'adresse
http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/conference/accepted_abstracts/HilaireGraham.htm

- Griffiths, R. « Knowledge Production and the Research–Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines », *Studies in Higher Education*, vol. 29, n° 6 (2004), p. 709-726.
- Habermas, J. *Knowledge and Human Interests*, Boston, Beacon Press, 1971.
- Haigh, J. « Integrating Progress Files into the Academic Process: A Review of Case Studies », *Active Learning in Higher Education*, vol. 9, n° 1 (2008), p. 57-71. DOI : 10.1177/1469787407086747
- The Hanover Research Council. *Instructional Technologies and Academic Transformation in Higher Education*, National Center for Academic Transformation, 2008.
- Hake, R. « Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand Student Survey of Mechanics Text Data for Introductory Physics Courses », *American Journal of Physics*, vol. 66 (1998), p. 64-74.
- Halliwell, J. *Le lien de l'enseignement et de la recherche : données probantes et observations tirées de publications*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.
- Harvey, A., et P. Kamvounias. « Bridging the Implementation Gap: A Teacher-as-Learner Approach to Teaching and Learning Policy », *Higher Education Research & Development*, vol. 27, n° 1 (2008), p. 31-41.
- Hativa, N. « Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education: An Introduction », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5-6 (2000), p. 331-334.
- Hativa, N., R. Barak et E. Simhi. « Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies », *Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 6 (2001), p. 699-729.
- Healey, M. « Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A Discipline-Based Approach », *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n° 2 (2000), p. 169-189.

- Healey, M., et A. Jenkins. « Strengthening the Teaching-Research Linkage in Undergraduate Courses and Programs », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 107 (automne 2006), p. 45-55.
- Herteis, Eileen. *Scholarly Teaching: The Net and the Haul*, St. Mary's University, 2006. Accessible à l'adresse <http://www.smu.ca/administration/caid/documents/Herteisworkshops.pdf>
- Hoddinott, J., et B. Wuetherick. « The Teaching-Research Nexus », *Education Canada*, vol. 46, n° 1 (2006), p. 32-35.
- Holbrook, N. J., et E. Devonshire. « Simulating Scientific Thinking Online: An Example of Research-Led Teaching », *Higher Education Research & Development*, vol. 24, n° 3 (2005), p. 201-213.
- Hubball, H.T. « Enhancing Reflective Teaching Practices: Implications for Faculty Development Programs », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 35, n° 3 (2005), p. 57-81.
- Hubball, H.T., et H. Burt. « An Integrated Approach to Developing and Implementing Learning-Centred Curricula », *International Journal for Academic Development*, vol. 9, n° 1 (2004), p. 51-65.
- Hubball, H.T., et H. Burt. « The Scholarship of Teaching and Learning: Theory-Practice Integration in a Faculty Certificate Program », *Innovative Higher Education*, vol. 30, n° 5 (2006), p. 327-344.
- Hubball, H.T., et G. Poole. « A Learning-Centred Faculty Certificate Programme on University Teaching », *International Journal for Academic Development*, vol. 8, n° 1 (2003), p. 11-24. Accessible à l'adresse <http://search.ebscohost.com.cerberus.lib.uoquelpq.ca/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=aph&AN=15059165&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>
- Huber, M. T., éd., et S. P. Morreale, éd. *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, Merrifield (VA), AAHE

Publications et Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2002.

Huber, M.T. et S. P. Morreale. « Situating the Scholarship of Teaching and Learning: A Cross-Disciplinary Conversation », in Huber, éd., et Morreale, éd., *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, Washington, American Association for Higher Education et Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2002.

Huber, M. T., P. Hutchings, R. Gale, R. Miller et M. Breen. « Leading Initiatives for Integrative Learning », *Liberal Education*, vol. 93, n° 2 (2007), p. 46-51.
Accessible à l'adresse
<http://search.ebscohost.com.cerberus.lib.uoguelph.ca/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=aph&AN=25430005&loginpage>Login.asp&site=ehost-live&scope=site>

Hutchings, P., et M. T. Huber. *Building the Teaching Commons. Carnegie perspectives*, Stanford (CA), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2005.

Hutchings, P., et L. S. Shulman. « The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments », *Change*, vol. 31, n° 5 (septembre-octobre 1999), p. 10-15.

Jefferies, C. *Scholarly Activity: A Potential Pathway to the Scholarship of Teaching and Learning in British Columbia's Public Colleges and Institutes*
Communication présentée au 4^e congrès annuel de l'International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, University of Sydney, New South Wales (AU), 2007.

Kinchin, I. M., S. Lygo-Baker et D. B. Hay. « Universities as Centres of Non-Learning », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 1 (2008), p. 89-103.
Accessible à l'adresse
<http://www.informaworld.com/10.1080/03075070701794858>

Knight, P. T., et P. R. Trowler. « Department-Level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching », *Studies in Higher Education*, vol. 25, n° 1 (2000), p. 69-83. Accessible à l'adresse

<http://www.informaworld.com/10.1080/030750700116028>

Kolb, D. A. *Experiential Learning*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1984.

Kreber, C. « Scholarship of Teaching: A Comparison of Conceptions Held by Experts and Regular Academic Staff », *Higher Education*, vol. 46, n° 1 (2003), p. 93-121.

Kreber, C. « Reflection on Teaching and Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors », *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 50, n° 2 (2005), p. 323-359.

Accessible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6360-2>

Kreber, C. « Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning », *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 6, n° 1 (2006a), p. 88-109.

Kreber, C. *Exploring Research-Based Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006b.

Kreber, C., et P. A. Cranton. « Exploring the Scholarship of Teaching », *Journal of Higher Education*, vol. 71, n° 4 (2000), p. 476-495.

Kreber, C., H. Castleden, N. Erfani et T. Wright. « Self-Regulated Learning about University Teaching: An Exploratory Study », *Teaching in Higher Education*, vol. 10, n° 1 (2005), p. 75-97. Accessible à l'adresse

<http://www.informaworld.com/10.1080/1356251052000305543>

Lambert, C., A. Parker et M. Neary. « Entrepreneurialism and Critical Pedagogy: Reinventing the Higher Education Curriculum », *Teaching in Higher Education*, vol. 12, n° 4 (2007), p. 525-537.

- Lammers, W. J., et S. M. Smith. « Learning Factors in the University Classroom: Faculty and Student Perspectives », *Teaching of Psychology*, vol. 35, n° 2 (2008), p. 61-70.
- Laurillard, D. « The Teacher as Action Researcher: Using Technology to Capture Pedagogic Form », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 2 (2008), p. 139-154.
- Lintern, M. *Developing laboratory skills ready for embarking on a research project or Research isn't a series of lab practicals!*, The Higher Education Academy, Linking Teaching with Research, 2006. Accessible à l'adresse ftp://www.bioscience.heacademy.ac.uk/casestudies/linktr_MCL.pdf
- Lueddeke, G. R. « Reconciling Research, Teaching and Scholarship in Higher Education: An Examination of Disciplinary Variation, the Curriculum and Learning », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, n° 1 (2008).
- Martin, E., J. Benjamin, M. Prosser et K. Trigwell. « Scholarship of Teaching: A Study of the Approaches of Academic Staff », in C. Rust, éd., *Improving Student Learning: Improving Student Learning Outcomes*, Oxford, Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff Learning and Development, 1999, p. 326-331.
- Martin, E., M. Prosser, K. Trigwell, P. Ramsden et J. Benjamin. « What University Teachers Teach and How They Teach It », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5 (2000), p. 387-412.
- McAlpine, L., S. Maguire et M. D. Lee. « The Pedagogy Excellence Project: A Professor-Student Team Approach to Authentic Inquiry », *Teaching in Higher Education*, vol. 10, n° 3 (2005), p. 355-370.
- McKinney, K. « The Scholarship of Teaching and Learning: Past Lessons, Current Challenges and Future Visions », *To Improve the Academy*, n° 22 (2004), p. 3-19.

- McLean, M., et C. Howarth. « Does Undergraduate Student Research Constitute Scholarship? Drawing on the Experiences of One Medical Faculty », *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 8, n° 1 (2008), p. 72-87.
 Accessible à l'adresse
http://www.iupui.edu/~josotl/VOL_8/No_1/v8n1mclean.pdf
- Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, 1^{re} édition, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- Mishna, F., et B. Rasmussen. « The Learning Relationship: Working Through Disjunctions in the Classroom », *Clinical Social Work Journal*, vol. 29, n° 4 (2001), p. 387-399.
- Morgan, L. A. *Applying Learner-Centered Teaching Techniques to a Pharmacy Communications Course*. Communication présentée au 108^e congrès de l'American Association of Colleges of Pharmacy, Orlando, Floride, 2007.
 Accessible à l'adresse
http://www.allacademic.com/meta/p196189_index.html
- Moustakim, M. « From Transmission to Dialogue: Promoting Critical Engagement in Higher Education Teaching and Learning », *Educational Action Research*, vol. 15, n° 2 (2007), p. 209-220.
- Murray, J., et A. Summerlee. « The Impact of Problem-Based Learning in an Interdisciplinary First-Year Program on Student Learning Behaviour », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 37, n° 3 (2007), p. 87-107.
- Pace, D. « The Internationalization of History Teaching Through the Scholarship of Teaching and Learning Creating Institutions to Unite the Efforts of a Discipline », *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 6, n° 3 (2007), p. 329-335.

- Parker, J., E. Chambers et A. Phipps. « Editorial: Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) », *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 6, n° 1 (2007), p. 5-6.
- Perlman, B., et L. I. McCann. *Successful Empirical Scholarship of Teaching and Learning*, Washington (DC), American Psychological Society, 2005.
- Pescosolido, B. A. « The Converging Landscape of Higher Education: Perspectives, Challenges, and a Call to the Discipline of Sociology », *Teaching Sociology*, vol. 36, n° 2 (2008), p. 95-107.
- Prosser, M. « The Scholarship of Teaching and Learning: What is it? A Personal View », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, n° 2 (2008), p. 1-4. Accessible à l'adresse http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v2n2/invited_essays/Prosser/index.htm
- Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*, 2^e éd., Londres, Routledge Falmer, 2003.
- Rasmussen, B., et F. Mishna. « The Relevance of Contemporary Psychoanalytic Theories to Teaching Social Work », *Smith College Studies in Social Work*, vol. 74, n° 1 (2003), p. 31-47.
- Richlin, L., et M.D. Cox. « Developing Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 97 (2004), p. 127-135.
- Roberts, C., D. Oakey et J. Hanstock. « Developing a Supportive Environment for Teaching and Learning: A case Study in a Pre-1992 UK University », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 29, n° 3 (novembre 2007), p. 289-302. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/13600800701457889>

- Rodaway, P. « Changing Perspectives on Teaching », *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, n° 1 (2007), p. 1-6. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/03098770601167807>
- Sanjay, G. « Do Engineering Faculty Know What's Broken? », *The National Teaching and Learning Forum*, vol. 15, n° 2 (2006).
- Saroyan, A., et C. Amundsen. *Rethinking Teaching in Higher Education: From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework*, 1^{re} éd., Sterling (VA), Stylus Publishing, 2004.
- Schroeder, C. M. « Countering SoTL Marginalization: A Model for Integrating SoTL with Institutional Initiatives », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1 (janvier 2007). Accessible à l'adresse http://academics.georgiasouthern.edu.cerberus.lib.uoguelph.ca/ijstl/v1n1/essays/schroeder/IJ_Schroeder.pdf
- Schunk, D. H., et B. J. Zimmerman. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford Press, 1998.
- Shulman, L. S. « Taking Learning Seriously », *Change*, vol. 31, n° 4 (1999), p. 10-17.
- Shulman, L. S. *Fostering a Scholarship of Teaching and Learning*, Athens (Georgia), The University of Georgia, Institute of Higher Education, 2000.
- Shulman, L. S. « Making Differences: A Table of Learning », *Change*, vol. 34, n° 6 (2002), p. 36-44.
- Shulman, L. S. « Counting and Recounting: Assessment and the Quest for Accountability », *Change*, vol. 39, n° 1 (2007), p. 20-25.
- Shulman, L. S., et S. M. Wilson. *Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, 1^{re} éd., San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

- Taylor, L. et T. Dawson. Présentation au congrès de l'Educational Developers' Caucus, Society for Teaching and Learning in Higher Education, Victoria (BC), 2006.
- Theall, M., et J. Centra. « Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence », in C. Kreber, éd., *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching, New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, n° 86 (été 2001), p. 31-43.
- Tinto, V. « Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence », *The Journal of Higher Education*, vol. 68, n° 6 (1997), p. 599-623. Accessible à l'adresse <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-1546%28199711%2F12%2968%3A6%3C599%3ACACETE%3E2.0.CO%3B2-M>
- Trigwell, K., E. Martin, J. Benjamin et M. Prosser. « Scholarship of Teaching: A Model », *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n° 2 (2000), p. 155-168. Accessible à l'adresse <http://www.informaworld.com/10.1080/072943600445628>
- Trigwell, K., et S. Shale. « Student Learning and the Scholarship of University Teaching », *Studies in Higher Education*, vol. 29, n° 4 (2004), p. 523-536.
- Trowler, P., et P. T. Knight. « Coming to Know in Higher Education: Theorising Faculty Entry to New Work Contexts », *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n° 1 (2000), p. 27-42.
- Wankat, P.C., R. M. Felder, K. A. Smith et F. S. Oreovicz. « The Scholarship of Teaching and Learning in Engineering », in Huber, éd., et Morreale, éd., *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, Washington, American Association for Higher Education et Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2002.
- Warhurst, R. « We Really Felt Part of Something », *The International Journal for Academic Development*, vol. 11, n° 2 (novembre 2006), p. 111-122.

- Weber, R. J., A. Gabbert, J. Kropp et P. Pynes. « Creating the Teaching Professor: Guiding Graduate Students to Become Effective Teachers », *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 7, n° 1 (2007), p. 45-63.
- Weimer, M. *Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning: Professional Literature That Makes a Difference*, Indianapolis (Indiana), Jossey-Bass, 2006.
- Weimer, M. « Positioning Scholarly Work on Teaching and Learning », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, n° 1 (2008). Accessible à l'adresse http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v2n1/invited_essays/Weimer/index.htm
- Weston, C. B., et L. McAlpine. « Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching », in C. Kreber, éd., *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching, New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, n° 86 (été 2001), p. 89-97.
- Wolf, P., et J. Christensen Hughes. « Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices », *New Directions in Teaching and Learning*, n° 112 (hiver 2007).
- Yair, G. « Can we Administer the Scholarship of Teaching? Lessons from Outstanding Professors in Higher Education », *Higher Education*, vol. 55, n° 4 (2008), p. 447-459.

