



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport En question n° 12

Contribuer à la politique par l'analyse de la recherche courante

Les centres d'enseignement et d'apprentissage : Leur rôle en évolution dans les collèges et universités de l'Ontario

Valerie Grabove, Collège Niagara, Erika Kustra, Université de Windsor, Valerie Lopes, Collège Seneca,
Michael K. Potter, Université de Windsor, Richard Wiggers, COQES et Ros Woodhouse, Université York

31 janvier 2012

Publié par:

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge

Bureau 2402

Toronto (Ontario) M5E 1E5

Canada

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Courriel : www.heqco.ca

Citer cette publication dans le format suivant :

Grabove, V., Kustra, E., Lopes, V., Potter, M.K., Wiggers, R. et Woodhouse, R. (2012). *Les centres d'enseignement et d'apprentissage : Leur rôle en évolution dans les collèges et universités de l'Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Introduction

Parmi leurs fonctions essentielles, de nombreux collèges et universités de l'Ontario doivent assurer à leurs étudiants un enseignement et un apprentissage de haute qualité. Toutefois, les ressources sont mises à rude épreuve et les établissements postsecondaires s'intéressent davantage à la recherche; le financement du développement et du soutien de l'enseignement est en danger. Plusieurs autres défis, notamment les taux étudiants/personnel enseignant et l'effectif des classes en hausse, un personnel enseignant vieillissant, des méthodes désuètes de conception de l'instruction et du curriculum et l'accès inégal au perfectionnement de l'enseignement pour les nouveaux instructeurs, rendent encore plus difficiles l'élaboration et le maintien d'un enseignement de qualité. De nombreuses associations d'étudiants, le personnel enseignant et les administrateurs, le public ainsi que les représentants du gouvernement provincial ont admis que la qualité de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage offerte aux étudiants dans les collèges et universités de l'Ontario est de plus en plus en danger.

Les rôles et les objectifs des établissements postsecondaires ont évolué au cours des dernières décennies; il en est de même du fonctionnement et des priorités de leurs centres d'enseignement et d'apprentissage. Ces centres sont d'abord apparus au Canada à la fin des années 1960 et au début des années 1970 suite à la hausse de l'activisme des étudiants et à la demande d'un enseignement de meilleure qualité. Grâce aux centres d'enseignement et d'apprentissage, les établissements espéraient regrouper, étendre et promouvoir les programmes de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant des collèges et universités ainsi que, de plus en plus, pour les aide-enseignants des premier, deuxième et troisième cycles. La plupart des collèges et universités de l'Ontario disposent maintenant de centres d'enseignement et d'apprentissage; en fait, durant la seule année passée, cinq universités et plusieurs collèges sont venus s'ajouter à la liste croissante d'établissements postsecondaires de l'Ontario qui ont lancé, perfectionné ou réorganisé leurs centres et services d'enseignement et d'apprentissage (Miles et Polovina-Vukovic, à venir).

Le 30 mars 2011, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a organisé un atelier d'une journée où se sont rencontrés plusieurs douzaines de spécialistes invités des établissements ontariens afin d'examiner l'évolution constante des centres d'enseignement et d'apprentissage des collèges et universités, ainsi que les défis et occasions auxquels ils font face.

Ce document s'adresse aux membres de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), au personnel enseignant et aux administrateurs des collèges et universités, aux représentants du gouvernement, aux étudiants et aux parents intéressés, ainsi qu'à d'autres partenaires en éducation postsecondaire. Son objectif est de résumer et de développer les présentations et discussions qui ont eu lieu à l'atelier du COQES afin de disposer d'une base et d'un contexte pour le rôle en évolution et l'influence des centres d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements postsecondaires de l'Ontario et de recommander des options et des possibilités pour utilisation ultérieure. Ce rapport est divisé en cinq sections : suite à cette brève introduction, la première section présente un format de base du contexte pour les centres d'enseignement et d'apprentissage et le perfectionnement en matière d'éducation dans le secteur postsecondaire de l'Ontario. Les trois sections suivantes reflètent les entretiens qui ont eu lieu dans l'atelier du COQES; elles sont divisées selon les trois grands thèmes identiques qui y ont animé les entretiens :

1. Responsabilités, pressions et stratégies
2. Évaluation de l'influence
3. Nouvelles idées

La section de conclusion présente des suggestions et des recommandations concernant les mesures à prendre pour l'avenir à l'égard du réseau en expansion des centres d'enseignement et d'apprentissage des collèges et universités de l'Ontario ainsi que de l'importance croissante de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le secteur postsecondaire de la province.

Le contexte ontarien

Il y a plus de dix ans, de nombreux établissements et facultés postsecondaires au Canada, encouragés par les hausses substantielles des financements fédéral et provinciaux, se sont tournés de plus en plus vers des activités de recherche et d'innovation. La plupart des établissements postsecondaires ont créé ou développé des bureaux pour favoriser ou soutenir le succès des chercheurs universitaires. Plusieurs universités ontariennes ont développé leurs programmes de deuxième ou de troisième cycle et créé plus de postes de recherche alors que les charges d'enseignement ont décliné, car le personnel enseignant titularisé a de plus en plus cherché à se libérer du « fardeau » de l'enseignement de premier cycle en faveur d'une recherche accrue. Dans le secteur des collèges, certains établissements ontariens ont demandé le statut polytechnique et une amélioration de leurs activités de recherche appliquée; on a embauché davantage de professeurs titulaires d'un doctorat et intéressés par la recherche. En même temps, une augmentation des inscriptions d'étudiants et un degré plus élevé de responsabilités ont entraîné une augmentation des tâches d'enseignement et des charges de travail du personnel enseignant.

Même avec l'attention récente accordée à la mission de recherche et d'innovation dans les établissements postsecondaires, l'enseignement et l'apprentissage sont restés prioritaires dans de nombreux établissements. L'Université du Michigan a créé en 1962 le premier centre d'enseignement et d'apprentissage en Amérique du Nord, unité bénévole reposant essentiellement sur un réseau de professeurs motivés pour transmettre intérêts et idées. En 1969, McGill ouvre l'un des premiers centres canadiens d'enseignement et d'apprentissage; plusieurs autres universités suivront dans les années 1970. En 1973, l'Ontario Universities Programme for Instructional Development (OUPID) est créé pour aider à coordonner les efforts au niveau provincial; quoique sujet à la controverse durant sa brève existence, il a contribué à légitimer l'idée de perfectionnement éducatif en Ontario (Scarfe, 2004). À la fin des années 1970, un réseau de perfectionnement professionnel et organisationnel est mis sur pied pour les agents de développement pédagogique en Amérique du Nord; des douzaines d'universités des États-Unis ouvrent des centres d'enseignement, bien qu'ils continuent de varier énormément au plan de la qualité et des ressources (Brint, 2009). En 1977, le National Council for Staff, Program, and Organizational Development est créé pour le corps enseignant, le personnel et les spécialistes du perfectionnement organisationnel dans le secteur des collèges aux États-Unis, et de plus en plus au Canada, avec la possibilité de devenir spécialistes en partageant information et expériences.

La Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES) est officiellement mise sur pied au Canada en 1981 par des spécialistes et par le personnel enseignant désirant soutenir l'enseignement et l'apprentissage (constitution de la SAPES). L'expansion ultérieure de la société et du nombre de centres d'enseignement et d'apprentissage a donné lieu à l'établissement d'une structure nationale de spécialistes en pédagogie – l'Educational Developers Caucus (EDC) à l'intérieur de la SAPES. Le désir de stimuler la communication et la collaboration parmi le nombre croissant de centres d'enseignement et d'apprentissage dans les collèges et universités de l'Ontario a aussi conduit à la création du Council of Ontario Educational Developers (COED) en 2008. Au cours de la dernière décennie, la plupart des collèges de l'Ontario ont aussi beaucoup élargi les ressources pour le perfectionnement professionnel et du personnel enseignant.

Dernièrement, plusieurs secteurs, dont les étudiants, le personnel enseignant, les administrateurs des collèges et universités et les gouvernements ont manifesté un intérêt renouvelé pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et pas uniquement au Canada. Depuis 1997, toutes les universités du Royaume-Uni doivent assurer le perfectionnement de l'enseignement pour les nouveaux professeurs (Gosling, 2009). Quand la récente crise financière a contraint à de fortes réductions du financement postsecondaire, le gouvernement britannique a aussi financé une série de projets et de bourses d'enseignement nationaux ainsi qu'un fonds distinct pour le perfectionnement de l'enseignement et de l'apprentissage. De même, le Conseil de l'enseignement et de l'apprentissage de l'Australie assure un

financement substantiel pour diverses bourses et subventions de programmes à l'intention des leaders pédagogiques, tout en assurant la promotion d'un projet d'indicateurs de qualité de l'enseignement.

Le gouvernement de l'Ontario a suivi cette voie, jusqu'à un certain point. Le budget de 2003 a créé un « Fonds d'assurance de la qualité » qui fournissait une enveloppe de financement visant à améliorer la qualité de l'enseignement postsecondaire pour les étudiants. Dans le cadre de « *Reaching Higher* », le programme est devenu un « Fonds d'amélioration de la qualité » investissant jusqu'à 200 000 000 \$ par an pour permettre aux collèges et universités d'embaucher davantage de personnel de soutien et d'enseignants, améliorer les services de soutien des étudiants et acheter des ressources pédagogiques pour assurer la formation à l'aide d'une technologie à jour. En 2006-2007, on a également offert des prix de leadership professoral, de brève durée; jusqu'à 100 prix de 20 000 \$ ont été décernés au personnel enseignant des collèges et universités pour honorer la qualité dans l'enseignement. Par plus tard qu'en mai 2011, l'ancien ministre de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario, l'honorable John Milloy, a parlé de *Donner la priorité aux étudiants* et il a remarqué que...

les étudiants méritent une expérience en classe qui les implique et les met à l'épreuve de façon à leur donner les compétences nécessaires pour la nouvelle économie. L'un des buts de la nouvelle stratégie consiste à collaborer avec les étudiants, le personnel enseignant et nos institutions pour identifier et évaluer les éléments essentiels de l'excellence pédagogique et veiller à l'améliorer dans son ensemble (Milloy, 2011).

La plupart des premiers efforts d'orientation du financement provincial visant à améliorer la qualité de l'expérience des étudiants ont maintenant été intégrés à la subvention d'exploitation de base, mais le COQES continue d'appuyer la recherche et encourage diverses stratégies visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. À cette fin, le COQES a organisé un colloque sur la recherche en 2008, suivi de la publication d'une collection révisée d'articles connexes visant à « identifier et synthétiser ce que l'on connaît déjà de la pratique de l'enseignement et des démarches des étudiants envers l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, ce qui nous reste à apprendre et les implications de ce que l'on connaît pour améliorer la qualité de l'enseignement » (Christensen Hughes et Mighty, 2010). Depuis, le COQES s'est associé avec des centres pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'avec le corps enseignant et le personnel des collèges et universités afin d'entreprendre plusieurs évaluations des pratiques innovatrices et prometteuses en cours dans les collèges et universités de l'Ontario, dans les domaines des services aux étudiants (17 projets lancés en 2008) et de l'enseignement et de l'apprentissage (13 projets lancés en 2010 concernant divers thèmes et 28 en 2011 pour examiner les pratiques de l'enseignement dans les grandes classes, l'utilisation de l'apprentissage fondé sur la technologie et l'achèvement de la formation).

Le secteur privé s'est aussi montré intéressé et préoccupé par la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Un récent rapport de la Banque TD suggère que la qualité de l'enseignement dans les établissements postsecondaires jouera un rôle clé dans la croissance de la productivité en Ontario (services économiques TD). 3M Canada a collaboré avec la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES) pendant plus de 25 ans en finançant des bourses d'enseignement nationales 3M annuelles qui mettent à l'honneur le personnel enseignant universitaire faisant preuve d'excellence dans l'enseignement et l'engagement envers l'amélioration de l'enseignement en dehors de ses propres classes. Il y a plus de dix ans, la SAPES a aussi créé le prix Alan Blizzard, subventionné par McGraw-Hill, pour honorer les innovations collaboratives exemplaires dans l'enseignement postsecondaire.

Le secteur postsecondaire de l'Ontario est à l'origine de l'impulsion de changements et de nouveaux investissements. Des associations étudiantes comme l'Ontario Undergraduate Student Alliance (OUSA) ont appuyé les efforts en vue « d'adopter des méthodes d'enseignement novatrices et de favoriser de nouveaux programmes fondés sur l'apprentissage réflexif, l'apprentissage des services communautaires et l'apprentissage basé sur les problèmes » (OUSA, 2011). Elles ont aussi demandé l'établissement d'adjoints à l'enseignement et un perfectionnement professionnel amélioré pour le nouveau personnel

enseignant. Dans certains établissements, des membres du personnel enseignant ont aussi lutté pour disposer de l'option de nominations axées sur l'enseignement (Vajoczki, Fenton et Menard, 2011).

Certains collèges et universités ont réagi à ces demandes de reconnaissance et de priorité de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en renforçant l'importance et le financement de leurs centres d'enseignement et d'apprentissage. D'autres établissements postsecondaires qui n'avaient pas encore de centre d'enseignement et d'apprentissage en ont créé de nouveaux. À l'automne 2011, on estimait que la plupart des 24 collèges et la totalité des 20 universités de l'Ontario disposaient de tels centres, nombre d'entre eux ouverts au cours des dernières années. Les centres d'enseignement et d'apprentissage sont manifestement devenus le point central de nouveaux efforts dans cet important secteur de l'enseignement postsecondaire. Ainsi que l'indiquait la conclusion de *Taking Stock*,

les spécialistes en pédagogie et les centres d'enseignement peuvent avoir un rôle particulièrement essentiel à jouer, à la fois directement et indirectement dans leur soutien des défenseurs du corps enseignant, en aidant à engendrer l'innovation pédagogique. Les programmes d'orientation des nouveaux enseignants, les groupes d'apprentissage, les cours, les ateliers, les conférences, les consultations privées, les exercices de projets et de design pédagogiques et le soutien aux bourses d'études d'enseignement et d'apprentissage sont tous d'importants services. (Christensen Hughes et Mighty, 2010)

Responsabilités, pressions et stratégies

Le développement pédagogique au Canada est en transition depuis plus de trois décennies, car le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage, initialement chargé de créer et de présenter des ateliers, offre aujourd'hui des ressources aux aspects multiples avec services, programmes et expertise pour le personnel enseignant. Pendant l'atelier du 30 mars au COQES, les thèmes suivants se sont fait jour concernant les responsabilités et pressions que rencontrent aujourd'hui les centres d'enseignement et d'apprentissage; il est aussi apparu des stratégies que les spécialistes en pédagogie ont trouvées utiles.

Promotion des centres d'enseignement et d'apprentissage

La plupart des centres offrent aujourd'hui un large éventail de programmes concernant l'information, la consultation, les ateliers, l'accompagnement et le perfectionnement professionnel pour le corps enseignant, les aide-enseignants des premier, deuxième et troisième cycles et les instructeurs à temps partiel et pour périodes limitées (Gosling, 2009). Dans le secteur des collèges, un nombre croissant de technologues cliniques et laborantins, qui travaillent directement avec les étudiants, profitent aussi des possibilités de perfectionnement afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants. On y est parvenu grâce à la pression accrue pour offrir des services de qualité, même quand le financement institutionnel disponible a souvent diminué. Dans certains cas, les centres d'enseignement et d'apprentissage ont fait face à des compressions budgétaires au-delà de celles subies par d'autres services et fonctions, malgré les exigences croissantes concernant les services qu'ils offrent. De ce fait, de nombreux centres se sont trouvés contraints de rejeter des demandes des membres du corps enseignant, des administrateurs et d'autres membres de leur communauté de campus à cause d'un manque de ressources; ils peuvent aussi faire face à une charge de travail accrue devenue insoutenable.

Le maintien des services de base dépend du financement institutionnel, du mandat du centre et de ses relations avec les priorités et le plan stratégique global de l'établissement. En plus du financement, la position d'un centre dans son processus décisionnel de campus peut affecter considérablement sa capacité à maintenir son niveau de services. Les centres habilités à donner un avis institutionnel et (ou) à influencer les politiques et pratiques nouvelles ont la possibilité de s'exprimer sur leur capacité à appuyer et promouvoir ces nouvelles politiques. Quand les centres ne participent pas aux processus décisionnels,

ils peuvent ne pas être en mesure de soutenir convenablement les politiques récemment mises en œuvre, ce qui peut parfois amener à les considérer comme peu utiles. Les changements institutionnels importants, comme les compressions budgétaires radicales, peuvent perturber tout autant.

Il faut reconnaître qu'il existe des moyens de contourner les limites structurelles et d'influencer la culture institutionnelle, par exemple en invitant régulièrement les doyens, en participant aux activités sociales du campus et en parlant fréquemment de l'enseignement et de l'apprentissage, et en les encourageant. Le maintien d'un contact quotidien régulier avec le personnel enseignant, actif dans les organismes décisionnels, peut aussi permettre aux centres d'influencer indirectement les priorités au niveau du service, de la faculté et de l'établissement. Un tel contact peut aussi permettre de se faire une idée plus réaliste des services que le personnel enseignant désire vraiment, d'obtenir des ressources pour de nouveaux programmes et d'attirer davantage de partisans prêts à promouvoir les services du centre. Bien entendu, les centres suffisamment pourvus en personnel et en financement sont mieux placés pour tirer parti de ce potentiel, car ils sont plus en mesure de disposer du temps et des ressources pour le réseautage.

Dans certains établissements, la technologie peut entraîner des changements dans le perfectionnement pédagogique, malgré les conclusions révélant que le personnel enseignant et les étudiants préféreraient généralement plus de contacts face à face au lieu de webinaires, de cours en ligne et d'autres forums technologiques. Les spécialistes en pédagogie doivent se prononcer pour ou contre l'enseignement en ligne compte tenu du fait qu'il améliorera ou non l'enseignement et l'apprentissage, plutôt que d'être simplement désiré ou préféré. Si la technologie entraîne les services fournis par les centres d'enseignement et d'apprentissage, c'est un problème qu'il faut aborder. Le même principe s'applique évidemment aux services offerts face à face. Un cours face à face de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage peut être utile, mais beaucoup dépend de son mode d'enseignement, de son format et de ses objectifs d'apprentissage. Dans un cas comme dans l'autre, le changement culturel dépendra probablement du niveau auquel l'expérience d'apprentissage est pertinente et sociale et implique de des rapports étroits avec le facteur humain et les idées.

Certains spécialistes en pédagogie aimeraient recevoir davantage de demandes des administrateurs et des instructeurs à temps partiel. D'autres peuvent se situer aux limites de ce qu'ils peuvent fournir compte tenu des conditions et des ressources prédominantes. Dans les conditions idéales, il est évident que tous les spécialistes en pédagogie aimeraient avoir la possibilité de répondre plus souvent par l'affirmative. Mais dans une situation favorable, il existe le risque qu'un centre doive répondre plus souvent par la négative, car il est peu probable que le financement augmente proportionnellement à la réussite d'un centre. Dans la mesure du possible, le consentement aux demandes administratives doit dépendre de la disposition de ressources supplémentaires.

Développement de la capacité

Nous utilisons le développement de la capacité pour mentionner les efforts qui habilent le personnel enseignant, les administrateurs, les instructeurs à temps partiel et les autres membres des communautés de campus à aborder les problèmes d'enseignement et d'apprentissage indépendamment ou en collaboration. Si la capacité pose un problème, c'est en partie parce que la plupart des membres du corps enseignant sont des pédagogues amateurs. Certains peuvent même se considérer comme des enseignants apprentis qui apprennent grâce à d'autres professeurs plus expérimentés; dans la réalité, cela se traduit souvent par des amateurs qui apprennent à d'autres amateurs, avec peu de soutien et de données fiables.

Habiliter la communauté dans son ensemble à aborder correctement les défis d'enseignement et d'apprentissage exige qu'une part importante du personnel enseignant et des autres membres de la communauté s'emploie à approfondir ses connaissances de l'enseignement et de l'apprentissage et à renforcer encore ses aptitudes au leadership. Mais il est peu probable que la majorité du personnel enseignant accorde un temps suffisant à son propre perfectionnement pédagogique (ou à celui des

autres), sauf s'il se trouve motivé pour le faire. Une telle motivation dépendra des changements dans les cultures institutionnelles et académiques et dans les systèmes de récompenses (surtout au niveau universitaire) et de la valeur et de l'efficacité prouvées des centres d'enseignement (Britnell, Brockerhoff-Macdonald, Carter, et al., 2010).

Les collèges, dans une plus large mesure que les universités, s'attendent à ce que leur personnel enseignant soit composé de professionnels plutôt que de chercheurs qui enseignent aussi dans le cadre de leurs fonctions. Selon le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario, un enseignement efficace dépasse les compétences techniques. Il exige l'engagement et la fierté professionnelle dans le perfectionnement professionnel continu ainsi que des comportements qui encouragent l'apprentissage des étudiants. Le personnel enseignant des collèges élabore des stratégies à cet effet.

Ces stratégies comprennent la participation à la pratique réflexive et le passage par un perfectionnement professionnel initial et continu visant à renforcer les aptitudes à l'enseignement et à assurer la qualité. Il est clair qu'il existe une forte attente dans le secteur des collèges à l'égard d'un personnel enseignant qui élabore, maintient et étend ses connaissances. Si tel est le cas, les centres d'enseignement et d'apprentissage des collèges peuvent rencontrer moins de difficultés dans leurs efforts de développement de la capacité que leurs homologues dans les universités.

Développement de la communauté

On suggère souvent que si les spécialistes en pédagogie peuvent créer une masse critique de personnel enseignant ayant un intérêt partagé dans l'enseignement et l'apprentissage, ce personnel assurera un soutien et une viabilité mutuels lorsque le spécialiste en pédagogie doit travailler à d'autres projets. La création d'une telle communauté étendue renforce la capacité et crée des groupes de personnes reliés ayant un intérêt commun dans l'enseignement et l'apprentissage. Les collaborations à l'intérieur des services académiques et entre eux, ainsi que le réseautage avec d'autres services de campus et de communautés d'apprentissage, sont tous des moyens de développer la communauté. Les collèges de l'Ontario sont particulièrement efficaces à cet égard; ils collaborent activement (surtout pour les collèges des régions de l'Ouest, de l'Est et du Centre) à plusieurs programmes et projets qui permettent aux centres individuels de combiner les ressources et d'offrir des programmes plus étoffés et des communautés d'apprentissage plus étendues dans le personnel enseignant de divers collèges.

Le développement de la capacité et le développement de la communauté peuvent tout deux être favorisés en recadrant les attentes de façon que les centres ne confrontent qu'une partie du défi, et en encourageant le personnel enseignant et d'autres membres de la communauté de campus à se charger du reste. De ce fait, de nouvelles initiatives deviendraient moins lourdes pour les centres et ouvriraient plutôt des possibilités d'apprentissage social plus enrichissantes, en créant des projets communautaires où le personnel enseignant partage, considère et s'informe sur les questions d'enseignement et d'apprentissage avec ses homologues. À leur tour, les établissements doivent habiliter les spécialistes en pédagogie à adopter cette démarche en veillant à ce que les ressources et les postes nécessaires soient en place pour motiver et appuyer la participation du personnel enseignant dans des collaborations à plus long terme, et pour mettre sur pied des initiatives viables. Les établissements pourraient aussi adapter des modèles qui reconnaissent la participation du personnel enseignant à de telles initiatives : les 3M National Teaching Fellowships fournissent un modèle particulier de reconnaissance pour le personnel enseignant qui s'implique dans un tel leadership pédagogique alors que le prix Alan Blizzard honore la collaboration du personnel enseignant en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants. De nombreux collèges et universités de l'Ontario offrent aussi des prix de reconnaissance institutionnelle du personnel enseignant, placés sous l'égide des homologues.

Les spécialistes en pédagogie doivent aussi envisager les avantages de la création de communautés en dehors de leur propre campus. La mise en commun des ressources avec d'autres établissements de leur région ou de la province peut aider un centre à étendre l'envergure de ses offres, ce qui peut permettre

aux centres de satisfaire plus de demandes, d'améliorer leurs services et ressources disponibles et d'offrir de nouvelles possibilités de collaboration.

Il existe aussi en Ontario un énorme potentiel de collaboration accrue entre les universités et collèges sur l'enseignement de matières d'intérêt commun. L'atelier du COQES a fourni une excellente occasion de développer les possibilités et d'améliorer la collaboration parmi les centres d'enseignement et d'apprentissage des collèges et universités et, dernièrement, de lancer des initiatives comme le projet « *Tuning* » du COQES (en novembre 2011, le COQES a lancé une initiative impliquant des équipes de professeurs spécialistes des collèges et universités de l'Ontario qui identifieront et évalueront les résultats d'apprentissage dans trois « secteurs » de disciplines : sciences sociales, sciences physiques et sciences de la vie et de la santé) qui reflètent le potentiel de collaboration dans les deux secteurs à l'égard des résultats de l'apprentissage.

Évaluation de l'influence

Les centres d'enseignement et d'apprentissage ont joué un rôle dans le soutien de l'amélioration de l'enseignement dans l'éducation supérieure depuis plusieurs décennies, mais dernièrement, ils ont subi une pression accrue pour évaluer l'influence de ce qu'ils font (Gibbs & Coffey, 2004). Cet intérêt accru dans l'évaluation exige de réfléchir sur les buts, les pratiques, les résultats et les variables intermédiaires. De plus, il faut examiner les obstacles gênant une évaluation efficace afin de tracer les futures étapes qui aboutiront à des évaluations plus stratégiques et plus profondes de l'influence. L'effort total est essentiel pour l'amélioration globale d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité modélisé par un établissement réflexif (Biggs, 2001).

But de l'évaluation

Le but de l'évaluation des initiatives d'enseignement et d'apprentissage peut se répartir en deux grandes catégories : formative (relative au développement) et sommative (relative à l'évaluation). L'évaluation pour des raisons formatives peut servir à améliorer des programmes en place ou à collecter l'information nécessaire pour élaborer de nouveaux programmes. On peut aussi mener l'évaluation des programmes pour des raisons sommatives, afin de préciser les décisions concernant l'affectation des ressources, pour l'assurance de la qualité demandée par les organismes internes et externes et à titre de justification de programmes particuliers ou d'un centre proprement dit. De plus, les résultats sommatifs peuvent servir pour soutenir le marketing et le recrutement internes et, à l'externe, recruter étudiants diplômés et enseignants pour un établissement. Les spécialistes en pédagogie, de plus en plus nombreux, commencent aussi à s'intéresser à une troisième catégorie : la recherche pour la découverte de la connaissance au niveau de l'enseignement supérieur. Mais il importe de noter que l'évaluation proprement dite ne suffit pas. Essentiellement, pour que l'évaluation soit valable, les données collectées doivent être soigneusement analysées et délibérément utilisées pour améliorer la pratique.

Dans une méthode d'amélioration de la valeur de l'évaluation, il faut imbriquer les principes essentiels suivants (adapté de Plank and Halish, 2010) qui saisissent les thèmes les plus importants relevés pendant l'atelier du 30 mars :

1. Évaluer ce qui est important
2. Se rattacher aux buts des établissements et des centres
3. Élaborer un système cohésif de collecte des données
4. Intégrer l'évaluation dans la pratique courante
5. Collaborer de façon stratégique
6. Planifier les résultats et les utiliser

On peut consacrer un énorme effort à l'évaluation, mais il sera totalement gaspillé sauf si on accorde une considération attentive au début, afin de déterminer ce qui importe vraiment. La réponse peut résider en partie dans l'évaluation des éléments qui se rattachent aux buts du centre et de l'établissement et d'envisager une vision de haut niveau pour l'enseignement. Malheureusement, très peu de centres disposent de systèmes appropriés pour collecter les données, même une fois les buts définis. Un système cohérent, dans lequel toutes les données sont intégrées, permettrait la comparaison et l'analyse plus précise des données et leur utilisation plus facile. Une partie de la pratique éclairée que les spécialistes en pédagogie doivent appliquer comprend la collecte intentionnelle des données et la réflexion sur la pratique, ce qui implique que l'évaluation doit être intégrée dans les activités courantes d'un centre. Après cela, elle s'intègre dans le travail courant et l'attribution du temps, ce qui peut aussi améliorer le rendement.

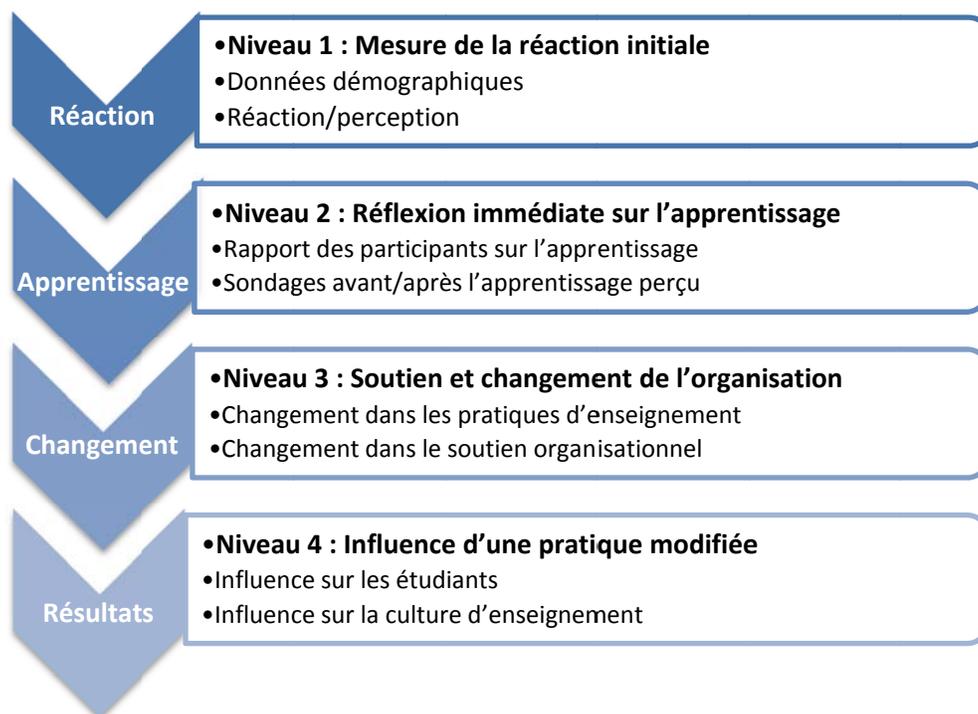
La collaboration stratégique permettra de collecter l'information à partir de multiples points de vue : personnel enseignant, étudiants, entre services, entre collèges et universités et collègues internationaux. La collaboration entre les unités permettrait aux centres de profiter de la compétence dans la collecte des données que l'on rencontre dans les secteurs comme la recherche et l'analyse institutionnelles, les ressources humaines et la recherche par le personnel enseignant. Enfin, quand il y a collaboration dans les unités et entre elles, il est plus probable que l'on s'implique dans les résultats. Cela aboutit au principe final : nous devons planifier les résultats et les utiliser.

Méthodes d'évaluation

À l'heure actuelle, les initiatives d'enseignement et d'apprentissage sont évaluées quantitativement (p. ex., sondages numériques, facteurs démographiques) et qualitativement (p. ex., entrevues, groupes de concertation, études de cas). Historiquement, l'évaluation des initiatives d'enseignement et d'apprentissage n'a pas toujours été assez systématique ni complète pour apprécier pleinement l'influence sur les opinions, les actes et la culture; l'évaluation s'est souvent arrêtée à la satisfaction des participants (Frielick et McLachlan-Smith, 1999). Par exemple, en 2007, Doug Hamilton a découvert que certaines activités, comme les ateliers, étaient le plus souvent évaluées alors que d'autres programmes et initiatives étaient, dit-on, évalués par moins de 50 pour cent des centres (Wilson & Ens, 2010). La plupart des pratiques d'évaluation utilisées se trouvaient au niveau des sondages sur la satisfaction des participants; en 2008, Margaret Wilson a relevé un modèle similaire (Wilson & Ens, 2010). De ce fait, très peu de centres évaluent l'influence sur les comportements réels d'enseignement ou sur l'apprentissage des étudiants, pas plus qu'ils n'évaluent les changements à long terme sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage des campus. Considérant que les buts de la plupart des centres consistent à amener des changements à ces niveaux, le principe fondamental de l'évaluation de ce qui importe est rarement satisfait.

Les spécialistes du perfectionnement pédagogique vont aborder la nécessité d'une évaluation à plusieurs niveaux. Les modèles d'évaluation de Kirkpatrick (1996) et de Guskey (2002) ont été adaptés par Peter Wolf (Wolf, Hill, & Evers, 2006), dans le contexte de l'élaboration du curriculum, et par Margaret Wilson, dans le contexte de l'évaluation stratégique et plus approfondie de toutes les initiatives d'enseignement et d'apprentissage (Wilson & Ens, 2010). Ces modèles sont particulièrement utiles parce qu'ils encouragent l'évaluation au-delà des sondages sur les réactions et la satisfaction des participants. Ensemble, ils suggèrent des périodes possibles pour l'évaluation et les méthodes éventuellement appropriées aux centres, afin de mettre sur pied une démarche systématique dans l'évaluation de l'influence de leurs programmes (Figure 1).

Figure 1 : Modèle d'évaluation
(Adapté de Kirkpatrick (1996) et Guskey (2002), Wilson et Ens (2010) et Wolf, Hill et Evers (2006))



Diverses méthodes d'évaluation des initiatives ont été déterminées par les spécialistes en pédagogie à l'atelier du COQES (Annexe 1). Plusieurs questions tirées du modèle combiné de Kirkpatrick (1996) et Guskey (2002) peuvent aussi présenter d'autres options (Annexe 2; Wilson et Ens, 2010).

La période d'évaluation est clairement importante. Les durées prolongées, de l'évaluation immédiate à l'évaluation annuelle et moins couramment l'évaluation rétrospective des données, s'étendent sur de plus longues périodes de trois à cinq ans. Les spécialistes en pédagogie ont aussi remarqué que l'évaluation cyclique des programmes est susceptible d'être très efficace; chaque programme n'est donc pas évalué en permanence. Cela pourrait inclure l'examen interne et externe dans lequel la conception, la justification, les documents et l'influence sur les participants sont évalués ensemble. Les données pourraient ensuite être utilisées avec des références ou des normes internationales pour l'amélioration permanente des programmes. Le cycle se répèterait ensuite tous les un ou deux ans afin d'appliquer les changements résultant de l'évaluation et d'assurer le perfectionnement continu.

Défis de l'évaluation

La plupart des spécialistes en pédagogie admettent qu'une évaluation accrue serait utile. Pour les spécialistes en pédagogie, l'évaluation fait partie de l'engagement dans la pratique éclairée et la modélisation de cette pratique pour les enseignants, en plus de buts formatifs et sommatifs identifiés. Donc, pourquoi les centres ne sont-ils pas totalement engagés dans l'évaluation? Les spécialistes en pédagogie identifient de nombreuses méthodes possibles, mais la plupart des centres s'impliquent essentiellement dans l'évaluation de niveau 1, en mesurant la réaction initiale par le biais de sondages sur la satisfaction. Cet écart entre l'opinion et l'action est probablement attribuable à trois obstacles principaux :

1. Manque de connaissances et de compétences
2. Manque de ressources

3. Attitudes et suppositions

Les spécialistes en pédagogie arrivent souvent dans le domaine à partir de différentes disciplines. De ce fait, tous ne sont pas compétents dans l'évaluation quantitative et qualitative des programmes; beaucoup n'ont pas les connaissances statistiques pour analyser les conclusions d'études quantitatives. De plus, les compétences pour élaborer un système de collecte des données systématique et cohésif sont rares.

Autre obstacle : le manque de ressources, lesquelles comprennent essentiellement le temps, le personnel et le financement. L'absence de ces ressources réunies rend difficile de mener une évaluation en profondeur, en plus de satisfaire les autres mandats du centre, y compris l'élaboration et la mise en œuvre de programmes et de services.

Enfin, certains supposent que l'on ne peut pas évaluer l'influence. Les facteurs de confusion dans la recherche humaine rendent difficiles d'évaluer l'influence d'une initiative à la fois sur le comportement futur des enseignants et sur l'apprentissage des étudiants. De plus, il existe des implications morales dans l'évaluation des étudiants d'enseignants engagés dans le perfectionnement professionnel suite à la dynamique du pouvoir, sans compter la multitude de variables qui affectent le rendement des étudiants au-delà des comportements d'enseignement de professeurs individuels.

Les spécialistes en pédagogie ont atteint le point où ils disposent d'un grand nombre de méthodes pour évaluer l'influence des initiatives. L'étape suivante consiste à surmonter les obstacles : le manque de connaissances, le manque de ressources et les problèmes relatifs aux attitudes et aux suppositions.

On peut aborder le manque de connaissances en faisant appel aux compétences disciplinaires de collègues expérimentés dans les méthodes qualitatives et quantitatives. Ces collègues peuvent venir de diverses disciplines, y compris la sociologie, la psychologie et l'éducation. Il y a un domaine d'évaluation de programmes, avec un langage et des méthodes, dans des secteurs comme le travail social et les affaires, mais on trouve aussi des modèles dans nombreuses autres disciplines. Les services de mathématiques et de statistique comprennent des collègues avec spécialisation en analyse statistique. Tous les établissements disposent de bureaux de planification universitaire ou de bureaux d'analyse institutionnelle. Ces bureaux collectent régulièrement des données qui peuvent s'avérer précieuses dans l'évaluation de l'influence. De plus, certains bureaux ou facultés d'anciens étudiants mènent des sondages sur ces étudiants. Les projets d'évaluation collaboratifs aideront à élaborer des compétences et des connaissances en évaluation, en tirant parti de l'un des principes fondamentaux de l'évaluation.

Au plan du manque de ressources, la plupart des centres disposent de spécialistes en pédagogie à plein temps en nombre limité; ils sont souvent totalement engagés dans la conception et la gestion des services et des programmes. Une solution courante consiste à recruter des étudiants diplômés pour les projets. Certains étudiants diplômés peuvent être en mesure de mener l'évaluation de programmes dans le cadre de leur thèse de diplôme normale alors que d'autres peuvent être recrutés comme soutien à temps partiel pour un projet. Les collaborations qui peuvent aider à faire face à un manque de connaissances et de compétences pourraient aussi s'attaquer aux défis concernant les ressources. Par exemple, la collecte des données par un bureau d'analyse institutionnelle pourrait réduire les frais et le temps nécessaire pour mener un sondage. La combinaison des sondages peut aussi réduire la « fatigue » à l'égard des sondages éprouvée par les étudiants.

De plus, les spécialistes en pédagogie peuvent collaborer aux niveaux provincial, national et international. À mesure que les résultats d'évaluation d'un établissement sont diffusés, d'autres établissements pourraient se servir des résultats de façon factuelle. Les subventions accordées par l'Educational Developers Caucus (EDC) ou par d'autres agences de financement pourraient soutenir les établissements engagés dans l'évaluation ou dans l'étude systématique de la documentation. Il existe aussi des possibilités de coordonner des efforts par les collaborations entre le COED, le COQES et d'autres organismes afin d'aborder les questions d'évaluation très bénéfiques pour tous les centres.

Afin de gérer des ressources et un temps limités, il importe que nous évaluions uniquement ce qui importe le plus. Les centres doivent faire particulièrement attention à l'information réellement nécessaire et s'attacher aux évaluations qui importent le plus, en termes d'élaboration et d'amélioration des programmes ou en termes de justification des programmes. Il n'est pas obligatoirement nécessaire d'évaluer tous les programmes chaque fois qu'ils sont offerts. On peut mettre sur pied un cycle systématique d'évaluation dans lequel les programmes sont évalués à tour de rôle; les données sont intégrées, mises en œuvre puis évaluées de nouveau par la suite. On diminuera ainsi le temps consacré chaque année à l'évaluation tout en améliorant les chances d'utiliser les données pour le perfectionnement.

Il importe d'admettre qu'aucune évaluation ne sera parfaite. Dans la mesure du possible, la triangulation des données aidera à garantir que les résultats de toute évaluation sont valables et sérieux. Toutefois, ce n'est pas parce que les mesures ne sont pas parfaites qu'il n'est pas utile d'entreprendre des évaluations. En veillant à consulter les conseils d'éthique en matière de recherche (REB) pour les projets d'évaluation, on s'assure de tenir compte des questions d'éthique et de les aborder dans l'évaluation des participants et de leurs étudiants; ces conseils renseignent souvent de façon utile en matière de concepts de recherche.

Au total, un changement d'attitude est nécessaire pour que l'on considère l'évaluation comme faisant partie d'une pratique efficace et éclairée. Cela fait pendant au conseil que les spécialistes en pédagogie donnent aux enseignants en encourageant un comportement éclairé, réfléchi et fondé sur la preuve, tout en cherchant et en intégrant l'information reçue pour le perfectionnement continu. Les pratiques d'évaluation seront plus efficaces si elles se concentrent sur une « amélioration de la qualité » formative plutôt que sur une « assurance de la qualité » purement sommative. Les spécialistes en pédagogie se spécialisent dans la réflexion; cette réflexion est préférable quand elle est fondée sur les données et les preuves, surtout si le but est pratique, comme dans le cas du perfectionnement. Condition essentielle : évaluer ses propres initiatives dans le cadre du mandat de chaque centre d'enseignement et d'apprentissage et dans le cadre de l'attribution normale des ressources pour les programmes. En outre, faut s'assurer qu'un examen éclairé des pratiques fait partie de la culture du perfectionnement pédagogique.

Idées nouvelles

Que peuvent faire les centres d'enseignement et d'apprentissage face aux défis qui se posent actuellement à nos collèges et universités? Nous avons proposé l'évaluation des programmes, ce qui présente certainement la possibilité de contribuer à une meilleure fiabilité des pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage parmi le personnel enseignant; on peut ainsi contribuer à une meilleure reconnaissance de l'excellence pédagogique dans les processus de titularisation et de promotion. Le facteur le plus critique déterminant l'influence d'un centre sur sa culture institutionnelle est sa reconnaissance éventuelle comme partie intégrante de la communauté d'enseignement et d'apprentissage des collèges et universités. Pour qu'une telle reconnaissance intervienne, la valeur de l'enseignement et de l'apprentissage doit être avalisée par les plus hauts niveaux de l'établissement et au-delà; en fait et dans des conditions idéales, au niveau provincial. En plus de s'intéresser à l'enseignement et à l'apprentissage et d'impliquer la communauté plus générale des collèges et universités, il faut impérativement que les centres exercent une influence sur le personnel enseignant lui-même, car il possède une énorme influence sur ce qu'un centre fait et accomplit.

Les thèmes déjà présentés dans cet article, c'est-à-dire renforcer la capacité en faveur d'un enseignement efficace, changer la culture institutionnelle et assurer une meilleure fiabilité pour l'enseignement dans le processus de promotion, de titularisation et de renouvellement, pourraient tous contribuer à une expansion de l'enseignement éclairé fondé sur les preuves dans les universités de l'Ontario. Renforcer la capacité en faveur d'un enseignement efficace et éclairé est devenu impératif,

surtout si l'Ontario veut devenir compétitive sur le plan international. Il ne suffit désormais plus aux membres du personnel enseignant d'être des spécialistes dans les matières enseignées. Renforcer la capacité en faveur d'un enseignement efficace, avec l'objectif d'un apprentissage amélioré, doit être durablement soutenu et largement compris. Sur le plan historique, l'enseignement postsecondaire n'a pas eu à respecter les mêmes normes ni reçu les mêmes priorités et le même prestige que la recherche. Les centres d'enseignement et d'apprentissage ont un rôle important à jouer : s'assurer que les efforts visant à encourager, promouvoir, soutenir, animer et concevoir les programmes pour aider le personnel enseignant à devenir efficace ne sont pas appuyés seulement par des paroles pompeuses. L'enseignement doit être pris au sérieux dans les politiques de titularisation, promotion et renouvellement, dans les critères et décisions, avec le soutien de ressources suffisantes et dans la promotion aux niveaux de l'établissement, de la faculté et du service en tant qu'élément essentiel de ce que doit être un universitaire professionnel éclairé et éthiquement responsable.

Curriculum

L'examen du curriculum et son élaboration peuvent constituer les stratégies les plus efficaces et les plus durables pour établir la capacité d'un enseignement efficace parce qu'ils possèdent le potentiel de favoriser des pratiques efficaces à un niveau structurel. Poussés par un enseignement fondé sur les résultats et axés sur l'enseignement depuis leur création, les collèges de l'Ontario ont accepté et intégré le développement du curriculum et de l'enseignement. Ils collaborent aussi au niveau des programmes de façon que tous les cours soient liés par leurs résultats individuels à un ensemble déterminant de résultats de programmes qui reflètent aussi les besoins de l'industrie et sont associés aux compétences essentielles d'aptitudes à l'emploi.

Les universités ontariennes sont relativement nouvelles dans l'examen et l'élaboration du curriculum pédagogiquement imposé. Récemment annoncées, les attentes de diplôme universitaire de premier cycle (UUDLE) du Conseil ontarien des vice-présidents d'académie (OCAV), ainsi que les attentes au niveau de diplôme universitaire de deuxième et troisième cycles, obligent le personnel enseignant à s'occuper de plusieurs objectifs pédagogiques qui vont au-delà des méthodes et de la matière disciplinaires classiques. L'intégration des attentes (notamment la « sensibilisation aux limites de la connaissance » et les compétences pour communiquer avec diverses audiences) dans les programmes menant à un grade et les dispositions d'assurance de la qualité soulignent les limites de l'enseignement postsecondaire classique et des méthodes d'évaluation, ainsi que le besoin général de soutien dans l'adoption de nouvelles stratégies.

Les rapports explicites entre l'enseignement et le curriculum ouvrent aussi de nouvelles possibilités de perfectionnement de l'enseignement en motivant l'implication du personnel enseignant avec deux éléments du perfectionnement. De ce fait,

- le perfectionnement peut devenir plus accessible et plus pertinent pour le personnel enseignant suite à sa réimplantation dans un contexte local de programmation et d'enseignement plus familier et plus important, et
- le perfectionnement continu peut être encouragé en établissant le dialogue pédagogique et des pratiques courantes dans les communautés institutionnelles existantes et en utilisant stratégiquement l'information recueillie pendant les examens et l'élaboration du curriculum.

Perfectionnement professionnel

Pour la majeure partie de leur existence, les centres d'enseignement et d'apprentissage se sont employés à assurer le perfectionnement de l'enseignement directement au lieu de former des professeurs à assurer le perfectionnement de l'enseignement pour leurs collègues. Cela pourrait résulter de l'admission de la valeur relativement faible accordée à l'enseignement dans de nombreuses universités, ce qui limite le nombre de professeurs désireux d'accepter un rôle de perfectionnement de l'enseignement. Toutefois, l'attention extérieure grandissante accordée à la qualité de l'enseignement

dans les établissements postsecondaires de l'Ontario peut conduire à de plus fortes attentes institutionnelles de participation du personnel enseignant dans les activités de perfectionnement. Des stratégies de formation des formateurs permettent aux centres de répondre aux demandes croissantes en concentrant leurs ressources limitées sur un modeste sous-ensemble de « formateurs » du personnel enseignant et en atteignant la plus large communauté d'enseignement indirectement par les « formateurs » qui en sont issus.

Les domaines qui ont connu d'importants changements dans les exigences de curriculum et de résultats pédagogiques, comme la formation professionnelle médicale et des métiers de la santé, ont essayé d'appliquer les stratégies du type « former le formateur » pour essayer de garantir que la plupart, sinon la totalité, du personnel enseignant est soutenue dans l'enseignement de matières (relativement) peu familières et dans l'application de stratégies appropriées d'enseignement et d'évaluation. Parmi les exemples ontariens, on note des initiatives de soutien de l'enseignement et de l'évaluation de compétences « nouvelles » (comme les techniques de communication médecin-patient) identifiées par le projet Educating Future Physicians of Ontario dans les années 1990 et par l'adoption ultérieure des compétences PROMED, (comme « défense des intérêts » et « universitaires ») par le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada pour la formation des médecins résidents (p. ex., formation médicale supérieure). Toutefois, l'expérience dans ces domaines révèle aussi que les « formateurs » de faculté trouvent souvent difficile de mettre en œuvre la formation locale et d'impliquer un grand nombre de leurs collègues. En fin de compte, le succès des modèles « former le formateur » peut dépendre des types de changements culturels institutionnels examinés ci-dessous.

Rehausser l'importance de l'enseignement en tant que profession, avec la croissance réfléchie que cela implique, doit être prioritaire pour les centres d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour les établissements qu'ils desservent. Dans ce but, on pourrait encourager et soutenir la participation dans les programmes de perfectionnement pédagogique comme les ateliers sur les techniques d'enseignement (ISW) ou des programmes similaires (comme le système de projet d'amélioration de l'enseignement largement utilisé dans la formation médicale). L'atelier ISW est un programme expérimental de perfectionnement de l'enseignement, fondé sur les collègues, conçu pour renforcer l'efficacité pédagogique des instructeurs novices et chevronnés. Ces ateliers étudient les concepts d'enseignement, tirent parti des capacités existantes et présentent des possibilités de pratiquer de nouvelles démarches d'enseignement par l'instruction face à face, l'application de la théorie et la discussion. Les participants ont des occasions de pratiquer effectivement l'enseignement et de recevoir des commentaires dans un environnement favorable. L'atelier ISW assure, entre les animateurs et les participants, une collaboration fondée sur l'apprentissage actif par l'expérience et basée sur les principes de l'enseignement centré sur l'apprentissage. Ces ateliers ne sont pas nouveaux, mais il serait profitable pour les établissements de soutenir et d'encourager activement la participation et de trouver des moyens de faire participer le personnel enseignant et les étudiants diplômés.

La recherche sur l'influence des ateliers ISW est également critique (le COQES mène actuellement un projet de recherche dans trois universités de l'Ontario), mais la recherche d'évaluation sur le programme des stratégies professionnelles pédagogiques d'enseignement (TIPS) est encourageante (pour les exemples canadiens, voir D'Eon, 2004 et Pandachuk, Harley et Cook, 2004). Une grande diversité d'autres études mentionnent d'importants effets positifs des programmes d'amélioration de l'enseignement pour le personnel enseignant des universités participantes, certaines présentant également des avantages pour les étudiants par rapport à des groupes de contrôle qui n'ont pas participé à ces programmes (Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Petegem, 2010).

Le changement culturel exige l'engagement des spécialistes en pédagogie et des administrateurs institutionnels. Il importe que les centres d'enseignement et d'apprentissage trouvent des moyens d'influencer leurs cultures institutionnelles à plusieurs niveaux, par de multiples canaux et avec des objectifs à court et long terme. Pour mener un tel changement à bien, on doit percevoir les centres d'enseignement et d'apprentissage comme des ressources précieuses.

Une culture qui apprécie l'enseignement et l'apprentissage engagera du temps et trouvera des solutions et des démarches valables à un niveau profond et viable, plutôt que de s'en tenir à des solutions de fortune. Les établissements doivent montrer la forte valeur positive des contributions dans leur mission d'enseignement. On peut montrer la valeur de l'enseignement de diverses manières, y compris au moyen de politiques et de dispositions institutionnelles (particulièrement dans la titularisation et la promotion), des communications, de l'attribution des ressources et par une grande diversité de pratiques comme le soutien et la reconnaissance de l'enseignement. La création de bourses d'enseignement très en vue (« postes d'enseignement ») au niveau provincial et le soutien au perfectionnement du leadership pédagogique peuvent aboutir à une meilleure perception des valeurs.

L'importance d'un enseignement de haute qualité pour les collèges de l'Ontario est intégrée à leur culture institutionnelle par le biais du mandat qui vise à offrir des programmes de perfectionnement du corps enseignant que tous les nouveaux professeurs doivent suivre. Ces programmes comprennent des cours conçus pour aider les professeurs à perfectionner ou élargir leurs compétences dans la planification, la conception, la prestation et l'évaluation du curriculum ainsi que l'intégration d'outils de technologie pédagogique. Ils aident aussi les professeurs de collège à mieux comprendre les défis d'une communauté d'enseignement et d'apprentissage diversifiée et complexe, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

Nous estimons généralement que les universités, en particulier, doivent renforcer la valeur de l'enseignement dans leur culture. Au milieu des années 1990, la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES) a dirigé des centres au Canada à l'occasion d'une campagne visant à souligner l'importance de l'enseignement. Cette campagne a eu pour effet, entre autres, que de nombreuses politiques pédagogiques sur la titularisation et la promotion ont mieux pris en compte l'enseignement, bien qu'il soit douteux que l'on ait accordé plus de poids que précédemment à l'enseignement.

La récente relance des stratégies visant à améliorer la valeur accordée à l'enseignement par les universités a été conduite par des établissements individuels plutôt que par un organisme national. La création de prix très en vue (bien qu'éphémères) pour le « Leadership in Faculty Teaching » et de bourses d'études (« postes d'enseignement ») au niveau provincial peut se révéler efficace pour illustrer le statut et la valeur de l'enseignement. Un tel soutien au perfectionnement du leadership pédagogique peut conduire à une meilleure perception des valeurs pour le corps enseignant des collèges et universités qui le considèrent comme une priorité de leurs fonctions.

Trois universités ontariennes (Queen's, Ryerson et, plus récemment, McMaster) ont établi des fonctions de postes d'enseignement très en vue comme moyen de montrer le statut et la valeur de l'enseignement. Cette démarche attribue délibérément un titre et une fonction déjà conventionnellement utilisés pour reconnaître les chercheurs de pointe. En établissant des postes d'enseignement, les établissements ont aussi pu relever le statut et le prestige perçu de l'enseignement dans le corps enseignant.

Plusieurs centres (dont Ryerson, Windsor et York) préparent des programmes pour soutenir le corps enseignant qui endosse des fonctions de leadership pédagogique dans ses établissements pendant que les collèges de l'Ontario disposent déjà d'un groupe établi pour les chefs de file en matière de curriculum. Les programmes de leadership pédagogique et éducatif sont bien établis dans deux écoles de médecine ontariennes, dont la première est au service de la médecine familiale et communautaire de l'Université de Toronto, suivie dernièrement de l'Université d'Ottawa. Les programmes de perfectionnement du leadership compléteront les activités actuelles qui insistent sur l'amélioration de la compréhension et des compétences des enseignants individuels. Les chefs de file pédagogiques peuvent instituer des politiques, des dispositions et des pratiques pour influencer la culture institutionnelle globale de façon à soutenir un enseignement et un apprentissage de haute qualité.

En plus des programmes visant à soutenir le corps enseignant chargé de fonctions de leadership pédagogique, les initiatives de perfectionnement éducatif, à l'intention des doyens et des professeurs,

seraient un nouveau moyen d'intéresser les administrateurs aux innovations d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'aux pratiques factuelles établies (bien que le perfectionnement du leadership existe depuis longtemps pour des administrateurs pédagogiques supérieurs, les programmes insistant fortement sur le leadership *éducatif* sont encore rares). L'intérêt pour le leadership et la gestion du changement afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage pourraient combler un écart perçu dans le perfectionnement professionnel à la disposition des responsables des établissements postsecondaires de l'Ontario. Ces programmes en développement peuvent aussi aider à établir un cadre de responsables postsecondaires très bien informés sur les principes et pratiques factuels à la base d'un enseignement et d'un apprentissage de haute qualité, et qui sont bien préparés à présenter des changements au niveau de l'établissement et du secteur susceptibles de se traduire par des améliorations de la qualité du système complet d'enseignement postsecondaire en Ontario. Ces responsables doivent être soutenus et encouragés à devenir les « disséminateurs » de pratiques d'enseignement éclairées et efficaces. Le perfectionnement professionnel permanent est essentiel pour ces responsables qui doivent savoir communiquer ce qu'ils font et gérer les projets qu'ils conduisent. La plupart de ceux impliqués dans des projets dans les centres d'enseignement et d'apprentissage étant des bénévoles, la nécessité de trouver des moyens de gérer ces projets avec succès a été remarquée comme pouvant être très bénéfique.

Avantage inattendu de l'atelier du COQES, la possibilité de s'informer sur les programmes mis au point séparément et de commencer à explorer la collaboration possible et les relations organisationnelles qui pourraient mieux faire reconnaître un programme de perfectionnement du leadership et soutenir le partage de la compétence parmi les établissements.

Attentes concernant l'enseignement postsecondaire

Il existe depuis longtemps des programmes d'accréditation pédagogique pour les membres du corps enseignant au Royaume-Uni et en Australie; dans le cadre du « Bologna Process », l'Europe continentale semble prête à suivre cette voie. Si l'Ontario veut atteindre ses objectifs d'augmentation du nombre d'étudiants étrangers, elle devra veiller à ce que son enseignement postsecondaire soit de qualité comparable à celle des établissements étrangers concurrents. En Amérique du Nord, en général, l'évaluation de l'enseignement applique des normes moins strictes que l'évaluation de la recherche, en supposant qu'elle soit tenue à des normes quelconques. Dans un même ordre d'idée, les attentes relatives à un enseignement efficace sont parfois jugées moins importantes; ces normes pourraient être inférieures à celles de la recherche. L'Université de Windsor a pris la tête en Ontario en créant un programme d'accréditation de trois certificats de développement dans l'enseignement universitaire, chacun comprenant des cours du niveau supérieur évalués avec rigueur. C'est là le premier programme d'accréditation d'enseignement en Amérique du Nord reconnu par la Staff and Educational Development Association (SEDA) du Royaume-Uni.

La pratique factuelle implique l'utilisation de la recherche pour guider les décisions pédagogiques concernant les démarches, les stratégies et les interventions d'enseignement et d'apprentissage. Avec l'intérêt accru pour la responsabilité et l'éducation fondées sur les résultats, la pratique factuelle doit faire partie intégrante du curriculum et du perfectionnement du corps enseignant. Les significations d'un enseignement « excellent » sont variées et même parfois contestées (Skelton, 2005; Skelton, 2007), mais il existe une recherche suffisante sur l'influence des variables pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants pour justifier des attentes et des critères explicites pour un enseignement efficace (c'est-à-dire un enseignement qui aboutit à un apprentissage de haute qualité pour les étudiants) (Biggs & Tang, 2011).

Ces attentes tirées de la recherche doivent être intégrées à la politique. Il faut aussi les appliquer aux décisions de titularisation et de promotion et à l'évaluation formative du curriculum et de l'instruction (évaluations de l'enseignement); elles doivent être alignées sur les programmes de perfectionnement de l'enseignement fournis par les centres. L'identification de ces attentes et d'autres attentes importantes pour l'enseignement doit être faite en collaboration avec le corps enseignant et d'autres organismes professionnels pertinents, et avec les administrateurs pédagogiques et les centres d'enseignement et

d'apprentissage. Dans des conditions idéales, on doit aussi inclure ces variables dans les indices de qualité de l'enseignement exigés par le gouvernement, comme cela a été le cas en Australie (le questionnaire sur l'expérience de cours a été une mesure pédagogique requise de la qualité de l'enseignement pendant de nombreuses années).

Vers l'avenir

Les occasions de collaboration et de partage, en dehors de celles qui ont lieu aux conférences pédagogiques épisodiques, sont nécessaires pour faire progresser l'efficacité et l'influence des centres d'enseignement et d'apprentissage en évolution de l'Ontario. Dans les secteurs des collèges et des universités, la communauté du corps enseignant et des administrateurs engagés à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage doivent disposer du temps et des ressources pour faciliter la collaboration et le réseautage actifs dans les projets. Au cours des dernières années, le SoTL et la communauté des centres d'enseignement et d'apprentissage ont établi des relations entre les réseaux de collèges et universités précédemment séparés et ont de plus en plus partagé nos ressources actuelles. Les centres de l'Ontario ont aussi établi de nouveaux réseaux en collaboration pour assembler et développer les ressources de soutien des responsabilités émergentes comme le perfectionnement du curriculum et l'enseignement accessible. Les ressources se trouvent actuellement dans des référentiels en ligne dont l'accès est limité aux établissements de l'Ontario; cette limitation pourrait être levée. D'autre part, l'expérience passée avec COED et d'autres réseaux nationaux de perfectionnement pédagogique indique que les intérêts et l'enthousiasme partagés ne suffisent pas à maintenir la continuité et à élaborer et mettre en œuvre avec succès des projets en collaboration.

Le partage des outils et des ressources constitue un important progrès, mais nous devons aussi envisager des objectifs de collaboration et des réseaux d'un point de vue plus stratégique. Deux des questions que nous devons aborder le plus instamment sont la capacité de perfectionnement pédagogique et la maximisation de l'influence des centres sur l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements postsecondaires.

Accroître la disponibilité de spécialistes en pédagogie expérimentés

L'accès à l'information et aux seuls outils de perfectionnement pédagogique ne suffit pas à garantir leur utilisation efficace. Un perfectionnement pédagogique efficace exige une bonne compréhension générale du domaine et des compétences dans sa pratique. Toutefois, il existe une coïncidence malheureuse entre le développement des rôles et des responsabilités des centres, la retraite de la première génération de spécialistes en pédagogie et la hausse de la demande d'un personnel qualifié pour les remplacer. Cela laisse un groupe relativement réduit de spécialistes canadiens formés et expérimentés dans le cadre d'une pénurie nationale et même internationale.

Si l'Ontario doit assurer le leadership en matière de qualité de l'éducation et de l'enseignement postsecondaire, elle devra tirer parti de la compétence, du leadership et du soutien de spécialistes en pédagogie et agir rapidement pour augmenter leurs effectifs par le biais du recrutement et d'une formation professionnelle appropriée, et en stabilisant les centres actuels et les cheminements de carrière afin de conserver le personnel compétent. Dans le passé, les spécialistes en pédagogie ont fréquemment bâti leurs compétences et leurs aptitudes en progressant dans des apprentissages non officiels et par le mentorat dans les centres qui existaient à cette époque. Ils ont souvent débuté en organisant et parfois en animant des activités telles que des ateliers, ou en offrant un type particulier de compétences ou d'expérience utiles. En l'absence de formation régulière et avec des possibilités d'apprentissage limitées, les centres et les réseaux de centres doivent trouver de nouveaux moyens d'établir et de préserver une formation professionnelle suffisante et continue sur place.

Une démarche récente consiste à accélérer l'épanouissement et le développement personnel de nouveaux candidats dans le secteur en les intéressant à un domaine. Les responsabilités accrues des centres encouragent de toute manière un certain degré de spécialisation ainsi qu'une évolution de la dotation en personnel que l'on peut constater dans certains des centres les plus importants et les mieux pourvus en ressources. Dans la plupart des centres nouveaux et moins dotés en ressources, les débutants doivent se tirer d'affaire eux-mêmes, pionniers de leurs établissements, avec le soutien intermittent de contacts extérieurs et d'activités de conférence.

Dans l'intervalle, la plupart des postes supérieurs de développement font généralement appel à une compétence aussi large que profonde; les spécialistes en pédagogie doivent souvent apprendre « sur le tas ». Le succès de nombreux spécialistes ontariens fait honneur à leur motivation, à leur capacité d'apprentissage autodidacte et à leur réflexion critique, au soutien des collègues et à la participation dans les réseaux et organisations de centres de perfectionnement pédagogique. Toutefois, comme l'apprentissage des étudiants, la recherche sur le perfectionnement professionnel montre clairement que le mentorat, les réactions, l'interaction avec les collègues et les possibilités d'observer les collègues expérimentés constituent d'importants éléments du perfectionnement professionnel. En l'absence de formation régulière et avec des possibilités d'apprentissage limitées, les centres et les réseaux de centres ont besoin de ressources supplémentaires pour établir et maintenir un perfectionnement professionnel suffisant et continu pour les spécialistes en pédagogie à tous les niveaux.

Un programme d'échanges constitue une stratégie de perfectionnement professionnel possible, considérée comme positive par les spécialistes en pédagogie travaillant dans les écoles de médecine canadiennes. Plus récemment, la Staff Educational Development Association (équivalent au Royaume Uni de notre groupe national de spécialistes en pédagogie) a abordé l'EDC pour examiner l'intérêt dans les échanges internationaux. L'expérience d'immersion d'un échange donne aux spécialistes en pédagogie le temps de voir et de mieux comprendre les différentes démarches et pratiques de perfectionnement, de comparer les notes et de considérer leurs propres pratiques de façon critique. Jusqu'à présent, de tels échanges ont été essentiellement fondés sur des compléments opportunistes aux tournées de conférences ou à l'occasion de visites sabbatiques. Cependant, la viabilité continue des échanges officieux à titre de stratégie de perfectionnement professionnel est de plus en plus contestée par un nombre croissant de spécialistes en pédagogie qui bénéficieraient d'un tel apprentissage par l'expérience et par les réductions des tournées de conférences. Entretemps, les congés sabbatiques sont rarement offerts aux spécialistes en pédagogie recrutés dans le personnel plutôt qu'à des postes d'enseignement.

Des solutions novatrices au modèle d'échanges officieux ont été mises en œuvre par l'Université de Windsor qui a dernièrement établi des programmes d'invitation pour les spécialistes en pédagogie confirmés et pour les étudiants de troisième cycle. L'Université Carleton a établi un poste postdoctoral pour faciliter la transition des diplômés récents au monde du travail. Ici encore, le soutien de tels programmes fait appel à des ressources supplémentaires, bien que l'investissement favorise les idées nouvelles et l'expansion (même si elle n'est que temporaire) des ressources en personnel. La prestation d'un soutien au perfectionnement professionnel pour les spécialistes en pédagogie constitue une responsabilité nouvelle et supplémentaire pour les centres, mais elle peut s'avérer être une stratégie importante et viable pour l'avenir du domaine.

Maximiser l'impact

Une stratégie qui a le potentiel d'améliorer l'impact individuel et collectif des centres consiste à établir une série de points d'intérêt communs et prioritaires pour leurs activités. Un point d'intérêt commun pour les établissements maximise aussi l'avantage des réseaux en collaboration et des ressources partagées. Exemple de cette stratégie : l'approche thématique appliquée au perfectionnement de l'enseignement, mise au point en Écosse. Le partenariat entre l'agence d'assurance de la qualité et un comité d'administrateurs universitaires supérieurs des établissements d'enseignement supérieur de l'Écosse a abouti à une approche particulière d'amélioration de la qualité. La stratégie écossaise consistait à choisir

un nombre limité de thèmes mobiles pour le perfectionnement pédagogique, qui doivent être abordés et intégrés par tous les établissements d'enseignement supérieur pendant une période donnée. La démarche confirme les centres de perfectionnement pédagogique en attribuant une valeur stratégique à leur travail. De plus, la pression extérieure venant d'établissements concurrents et de l'agence d'assurance de la qualité ne peut qu'encourager les établissements à munir les centres de ressources appropriées et à les impliquer étroitement dans le leadership de la politique et de la stratégie d'enseignement.

Comme autre avantage possible d'une importance nationale (ou provinciale dans notre cas) et à l'échelle de l'établissement, accordée aux thèmes de perfectionnement et aux pratiques efficaces, mentionnons la reformulation de la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement de façon à pouvoir étendre la portée des centres dans leurs établissements. On s'inquiète toujours du fait que les professeurs qui utilisent le plus les centres sont souvent les plus intéressés à améliorer leur enseignement, plutôt que ceux qui en ont le plus besoin. La formulation du perfectionnement pédagogique comme priorité universelle pour *tout* le corps enseignant peut aider à écarter les perceptions erronées que les centres d'enseignement insistent sur une action correctrice individualisée pour quelques professeurs médiocres. À mesure qu'elle se « normalise » et qu'elle est appréciée, la participation au perfectionnement de l'enseignement peut finir par faire partie de la culture institutionnelle.

La normalisation peut aussi aider à surmonter les perceptions courantes, mais parfois imprécises, des instructeurs qui pensent être de « bons » enseignants et qui, par implication, n'ont rien à changer dans leur enseignement. Mais ce qui importe peut-être le plus, c'est que le perfectionnement de l'enseignement généralisé peut aider à remédier à la perception de certains instructeurs que le nombre et (ou) les insuffisances des étudiants sont à l'origine des problèmes dans l'enseignement; on peut ainsi encourager les instructeurs à adopter des démarches pédagogiques plus efficaces (Lukas, 2002).

Deuxième démarche récemment proposée pour améliorer l'influence des centres d'enseignement : faire participer les centres d'enseignement et d'apprentissage aux premiers stades de la planification stratégique et de l'élaboration des politiques pédagogiques. Les spécialistes en pédagogie peuvent dispenser une expérience et des compétences notables pour guider les orientations stratégiques et la politique sur les questions pédagogiques. Les spécialistes en pédagogie peuvent aussi apporter des contributions notables comme *instruments* des processus critiques d'examen et d'élaboration de la stratégie et de la politique pédagogique (Schroeder et al., 2011). Ces stratégies renforceraient l'influence des centres en accentuant leurs relations de position dans l'établissement ainsi que leur reconnaissance et leur insertion dans les activités institutionnelles (Bedard, Clement et Taylor, 2010).

Si les centres veulent progresser dans ce sens, les administrateurs universitaires supérieurs devront mieux comprendre les contributions potentielles de leurs centres et ajuster les structures et les rapports hiérarchiques pour officialiser ces relations. L'établissement d'alliances avec les unités de développement organisationnel institutionnel peut constituer un moyen de mieux sensibiliser les contributions potentielles des centres dans ce secteur. Toutefois, la vulnérabilité admise des centres à la restructuration à mesure que de nouveaux administrateurs supérieurs sont nommés révèle que l'association étroite avec l'administration universitaire peut engendrer des risques proportionnels aux avantages potentiels. Il faut encore voir si la tendance émergente vers la nomination de spécialistes supérieurs en pédagogie comme vice-présidents d'université (ou un titre équivalent) pour l'enseignement et l'apprentissage renforcera les avantages et limitera les risques.

On pourrait utiliser une troisième stratégie pour maximiser l'influence des centres sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : les réseaux de centres participeraient plus activement comme promoteurs provinciaux et nationaux de l'enseignement et de l'apprentissage. L'expérience récente indique que les avantages peuvent être mutuels; l'intérêt porté à l'affiliation avec le Conseil des universités de l'Ontario (CUO) a servi de catalyseur pour renforcer le réseau officiel des spécialistes en pédagogie et des centres de l'Ontario. La reconnaissance par le CUO du réseau comme étant un COED a contribué à légitimer la « voix » des spécialistes en pédagogie dans les discussions sur

l'enseignement et l'apprentissage au niveau provincial. Les centres de l'Ontario pourraient augmenter leur influence en devenant des participants plus proactifs dans les dialogues avec le CUO et en s'engageant avec le gouvernement, les organisations d'étudiants et le public.

Dans nos suggestions finales pour l'avenir, il faut tirer parti d'une position proactive et compter sur les perspectives et les compétences des centres et des réseaux de l'Ontario. Le rôle et la position uniques des centres d'enseignement confèrent aux spécialistes en pédagogie une compréhension profonde et étendue de l'enseignement dans leurs établissements. Ils sont donc très bien placés pour réfléchir de façon critique sur les pratiques prédominantes et sur ce qu'elles révèlent des valeurs sous-jacentes à l'enseignement postsecondaire; ils peuvent aussi animer un dialogue interne et public réfléchi sur les objectifs de l'enseignement postsecondaire. Les centres doivent aussi connaître et s'engager à s'informer des valeurs et des hypothèses sous-jacentes qui forment les pratiques actuelles de perfectionnement pédagogique ainsi que des modèles et des démarches susceptibles d'améliorer ou de transformer leur influence future sur l'enseignement et l'apprentissage.

Conclusion

Nous sommes très encouragés du fait que le COQES ait invité les membres de la communauté ontarienne du perfectionnement pédagogique à réfléchir de façon critique et imaginative sur ces questions. Le COQES a ainsi fait preuve de leadership en réagissant à la recommandation de renforcer le rôle des centres d'enseignement et d'apprentissage découlant de son initiative précédente « Taking Stock ». Notre rapport prend en compte le perfectionnement pédagogique en Ontario et, à son tour, adresse des recommandations et suggère de futures orientations. Nous espérons que ce rapport améliorera la prise en compte des contributions précédentes des centres de perfectionnement pédagogique à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage postsecondaire en Ontario. Mais surtout, nous espérons que notre rapport mènera à une meilleure compréhension de la contribution potentielle des centres et qu'il stimulera de nouvelles initiatives efficaces pour améliorer la qualité du système d'enseignement postsecondaire en Ontario.

Références

- Bedard, D., Clement, M., & Taylor, K.L. (2010). Validation of a conceptual framework: the meaning and scope of educational development. Chapter 8 in *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Saroyan A. and Frenay, M. (Eds.). Sterling, Virginia: Stylus Publishing LLC.
- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, 41, pp 221-238.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education.
- Brint, S. (2009). "The Academic Devolution? Movements to Reform Teaching and Learning in US Colleges and Universities, 1985-2010," *CSHE Research & Occasional Paper Series*.
- Britnell, J., Brockerhoff-Macdonald, B., Carter, L., Dawson, D., Doucet, L., Evers, F., Hall, S., Kerr, D., Liboiron-Grenier, L., McIntyre, G., Mighty, J. Siddall, G., & Wilson, J. (2010). *University Faculty Engagement in Teaching Development Activities, Phase II*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Christensen Hughes, J. & Mighty, J. (eds). (2010). *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- D'Eon, M. (2004). "Evaluation of a teaching workshop for residents at the University of Saskatchewan: A pilot study," *Academic Medicine*, vol. 79, pp. 791-7.
- Frielick, S, & McLachlan-Smith, C. (1999). "The value (added?) of academic development" *HERDSA Annual International Conference*, Melbourne 12-15 July.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education*, 5, pp. 87-100.
- Gosling, D. (2009). "Educational development in the UK: a complex and contradictory reality" *International Journal for Academic Development*, Vol. 14, No. 1, pp.5-18.
- Guskey, T.R. (2002). "Does it make a difference? Evaluating professional development." *Educational Leadership* 59., 6: 45, +. Academic OneFile. Web. 15 Dec. 2011.
- Kirkpatrick, D. (1996). "Great Ideas Revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four Level Model", *Training and Development*, 54-59 January.
- Lucas, A.F. (2002). Reaching the unreachable: Improving the teaching of poor teachers. Chapter 16 in *A Guide to faculty development: practical advice, examples and resources*. Anker Publishing.
- Miles, C.A. & Polovina-Vukovic, D. (forthcoming). *The role of new faculty orientations in improving the effectiveness of university teaching*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Notes for Remarks by the Honourable John Milloy, Minister of Training, Colleges and Universities, Canadian Club, May 30, 2011, http://www.tcu.gov.on.ca/eng/postsecondary/speech_may.html
- OUSA. (2011). *Policy Paper: Student Success and the Future of Quality Education*.

- Pandachuk, K., Harley, D., & Cook, D. (2004). "Effectiveness of a brief workshop designed to improve teaching performance at the University of Alberta", *Academic Medicine*, vol. 79, pp. 798-804.
- Plank, K.M. & Hlish, A. (2010). "Program Assessment for Faculty Development" in *A Guide to Faculty Development 2nd ed* pp. 135-149.
- Scarfe, A. (2004). "An Historical Overview of Instructional Development in Canadian Higher Education," *Teaching and Learning Bridges. Vol. 2, No.4.*
(http://www.usask.ca/gmcte/drupal/files/Bridges_Jan04.pdf)
- Schroeder, C.M. and Associates (2011). *Coming in from the margins: faculty development's emerging organizational development role in institutional change*. Stylus Publishing LLC: Sterling, Virginia.
- Skelton, A. (2005). *Understanding 'teaching excellence' in higher education: Towards a critical approach*. London: Routledge, 2005.
- Skelton, A. (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education: Improving knowledge and practice*. London: Routledge, 2007.
- Society for Teaching and Learning Constitution, <http://www.stlhe.ca/en/stlhe/documents/constitution.php> (retrieved 2011)
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). "The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research," *Educational Research Review*, vol. 5, pp. 25-49.
- TD Economics, *Strategy for Higher Learning Required: Access to Post-Secondary Education is Core to Future Prosperity* <http://www.td.com/document/PDF/economics/special/td-economics-special-ca0510-pse-pr.pdf>.
- Vajoczki, S., Fenton, N., & Menard, K. (2011). *Teaching-Stream Faculty in Ontario Universities*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Wilson, M., & Ens, E. (2010). "Can we do the impossible? Evaluating for impact", *Educational Developers Caucus Winter Conference*.
- Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Handbook for Curriculum Assessment* <http://www.tss.uoguelph.ca/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf>

Annexe 1

Exemples de pratiques d'évaluation¹

Niveau d'évaluation	Exemples de pratiques d'évaluation
Niveau 1 : Réaction Mesure de la réaction initiale	<ul style="list-style-type: none"> Compter les participants (nombres totaux d'inscriptions, y compris les inscrits redoublants et les participants uniques seulement) Examiner le changement dans la participation parmi les disciplines et les rôles Analyser la fréquence et le changement dans l'inscription redoublée
Niveau 2 : Réflexion sur l'apprentissage Réflexion immédiate sur l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Niveau de confort signalé, avec pratique réflexive Confort signalé dans la prise de risques dans l'enseignement Sondage ou questionnaire pour déterminer ce qui est mémorisé (papier, téléphone, en ligne) Pré-test/post-test de connaissances ou des aptitudes avant et après les programmes
Niveau 3 : Changement Soutien et changement organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> Changement dans les réactions universitaires (baisse des réactions négatives et hausse des réactions positives comme l'indiquent courriels et témoignages) Changement documenté dans l'attribution des ressources par l'établissement (p. ex., budget, postes administratifs supérieurs) Analyse des micro/méso/macro-niveaux des programmes et services (analyse qualitative au moyen de séances de remue-méninges avec l'équipe de perfectionnement pédagogique afin d'examiner chaque programme et service) Analyse des sujets de consultation pour évaluer les tendances à long terme Examens des programmes de premier cycle – commentaires pertinents
Niveau 4a : Résultats Changement de pratiques des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> Mesures de référence comparées aux résultats suite à un programme plus long, y compris programmes d'apprentissage, philosophies d'enseignement, objectifs, obstacles attendus, compréhension de l'enseignement critique Notes de pré/post-test sur les répertoires comme Approach to Teaching Inventory (ATI),² Self-Efficacy Inventory (Boman³) Auto-évaluation de l'influence, des avantages et des connaissances (papier, en ligne et téléphone)

¹ Source: 20 Higher Education Institutions from Ontario, March 2011.

² Keith Trigwell, Michael Prosser, and Paul Ginns, Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. Higher Education Research and Development, 24(4), 349–360 (2005).

³ Jennifer Boman, *Outcomes of a Graduate Teaching Assistant Training Program* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Western Ontario, Canada, (2008).

	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports d'observateur (comme l'indice de comportement d'enseignement) • Changement dans la démarche envers les problèmes d'enseignement et d'apprentissage suite à un programme (observations ou rapports de groupe de consultation) • Examen des objets ou des artéfacts d'enseignement (plan de cours, évaluations et dossiers d'enseignement) • Taux de conservation du corps enseignant
<p>Niveau 4b : Résultats Changement de pratiques des étudiants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse thématique des évaluations d'enseignement pour le changement au fil du temps • Pré/post-tests des étudiants avant la mise en œuvre d'une initiative • Groupes de consultation d'étudiants dans la classe et en dehors • Indicateurs clés de performance • Changement des évaluations de l'enseignement par les étudiants au fil du temps

Annexe 2

Banque de questions : Évaluation de l'influence

Margaret Wilson, 2010

Les questions suivantes sont disposées selon les cinq niveaux d'évaluation de Guskey (2000).

1. **Réaction** : Mesurer la satisfaction initiale à l'égard de l'expérience
Utilisation de l'information : Améliorer la conception et la prestation
-

Dans l'ensemble, comment noteriez-vous cette session? 1.....5
Utilisez l'échelle de Likert pour

évaluer

Recommanderiez-vous cette session à un collègue?

Vos attentes ont-elles été satisfaites durant cette session?

Cette session a-t-elle répondu à vos attentes? Pourquoi? Pourquoi pas?

Quelles étaient vos attentes à l'égard de la session d'aujourd'hui?

Qu'avez-vous aimé le plus? Qu'avez-vous aimé le moins?

Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus utile?

Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus engageant?

La matière vous a-t-elle paru logique?

L'animateur était-il compétent et aimable?

2. **Réflexion immédiate sur l'apprentissage** : Évaluer les connaissances/aptitudes des participants
Utilisation de l'information : Améliorer la matière et l'organisation du programme
-

Qu'avez-vous été étonné d'apprendre?

Avez-vous appris quelque chose d'inattendu aujourd'hui?

Qu'avez-vous retiré de plus important de cette session?

Qu'avez-vous appris de nouveau?

Qu'avez-vous appris qui s'élève contre vos convictions? Votre pratique d'enseignement actuelle?

Suite à cet atelier/cette session, je compte...

Quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise aujourd'hui?

En quoi votre réflexion a-t-elle changé?

Comment changerez-vous votre pratique?

Réflexion 3-2-1 : 3 Idées importantes que vous voulez vous rappeler

2 Questions que vous avez encore

1 Façon dont la session influencera positivement votre pratique

Pré/post-test : avant le début de la session, demandez aux participants de réfléchir à ce qu'ils savent et ce qu'ils veulent savoir du sujet en question. À la fin de la session, demandez aux participants d'indiquer ce qu'ils ont appris. Utilisez une feuille divisée en trois colonnes pour cette évaluation.

Changerez-vous probablement certains aspects de votre pratique suite à cet atelier?

Êtes-vous désireux d'en apprendre plus sur ces questions?

Comment comptez-vous appliquer ce que vous avez appris?

3. **Soutien et changement de l'organisation** : Pour évaluer la représentation, le soutien, l'accommodation, la facilitation et la reconnaissance de l'organisation
Utilisation de l'information : Documenter et améliorer le soutien organisationnel et informer les efforts de changement futurs
-

Avez-vous parlé de cet atelier à un collègue?

Selon vous, qu'est-ce qui était le plus important à communiquer à vos collègues concernant cet atelier?
Si vous n'avez pas parlé de cet atelier à vos collègues, pourquoi pas?
De quoi avez-vous parlé avec vos collègues?
En quoi cela a-t-il affecté vos évaluations d'enseignement?
Y avait-il assez de ressources disponibles?
Les succès ont-ils été reconnus et partagés?
Avez-vous éprouvé des obstacles dans l'établissement/le service?
Qu'aurait-il fallu pour que vous changiez davantage?
Avez-vous cherché l'autorisation d'apporter des changements à votre pratique de l'enseignement?

- 4. Utilisation par le participant de connaissances et aptitudes nouvelles :** Évaluer le degré et la qualité de la mise en œuvre (influence sur la pratique de l'enseignement)
Utilisation de l'information : Documenter et améliorer la matière du programme
-

Demandez aux participants de rédiger une déclaration d'intention, de la cacheter dans une enveloppe et de l'envoyer six mois après l'atelier/l'intervention pédagogique.
Quelle classe conviendrait le mieux aux changements que vous prévoyez?
Que faites-vous maintenant que vous ne faisiez pas auparavant?
Réunissez les participants un semestre plus tard pour parler de ce qu'ils ont fait (discussion ciblée).
Comment avez-vous changé votre pratique de l'enseignement?
Avez-vous essayé certaines idées de l'atelier?
Votre confiance à l'égard de votre pratique de l'enseignement a-t-elle changé depuis l'atelier?
Avez-vous eu assez de temps pour changer votre pratique?
Avez-vous essayé d'apporter des changements? Qu'est-ce que cela a donné?
Qu'aurait-il fallu pour que vous changiez davantage?
Pouvez-vous indiquer des raisons qui font que vous n'avez pas changé?

- 5. Résultats d'apprentissage des étudiants :** Évaluer les changements dans les performances et l'accomplissement des étudiants
Utilisation de l'information : Montrer l'influence globale de l'activité de perfectionnement pédagogique
-

Comment vos étudiants verraient-ils/éprouveraient-ils votre changement?
Comment saurez-vous que ce changement a affecté l'apprentissage de vos étudiants?
Remarquez-vous des différences dans les performances des étudiants? Dans leur accomplissement?
Remarquez-vous des différences dans la confiance des étudiants à l'égard de l'apprentissage?
Remarquez-vous des différences dans la persévérance des étudiants? Dans leur engagement?



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario