



Les effets du perfectionnement systématique à long terme de l'enseignement sur les convictions et les attitudes des enseignants universitaires

Michael K. Potter, Erika Kustra et
Thiemann Ackerson, Université de Windsor
Laura Prada, Université de la Colombie-
Britannique

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
Télécopie : (416) 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Potter, M.,K., Kustra, E., Ackerson T. et L. Prada (2015), *Les effets du perfectionnement systématique à long terme de l'enseignement sur les convictions et attitudes des enseignants universitaires*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015.

Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier toutes les personnes qui ont contribué à la conception initiale du programme menant au Certificat en enseignement universitaire (CEU) (University Teaching Certificate Program). Plus particulièrement, nous voulons remercier Alan Wright, vice-recteur à l'enseignement et à l'apprentissage, Université de Windsor, qui a lancé le projet et qui a fait en sorte qu'il passe de l'étape « ne serait-il pas bien si » à l'étape « passons aux actes », fournissant une orientation et des commentaires, et soulevant des questions difficiles. La vision d'Alan imprègne le programme dans son ensemble et, par conséquent, le présent rapport.

Betsy Keating a fourni un soutien inestimable à la recherche durant les premières étapes d'élaboration du programme du CEU et a fréquemment commenté des aspects de l'étude durant sa réalisation. Alors nouvelle adjointe de recherche, Betsy travaillait avec une équipe relativement nouvelle également au Centre d'enseignement et d'apprentissage également assez nouveau. Elle est devenue une collègue respectée et bien-aimée.

Au cours des premières étapes, nous avons compté sur la rétroaction de plusieurs personnes et nous ne doutons aucunement que le programme et notre projet en sont meilleurs. Nous remercions plus particulièrement Beverley Hamilton qui, en portant une attention méticuleuse aux détails et en posant des questions favorisant la réflexion, nous a mis au défi de penser différemment, ainsi que Pat Rogers, qui dès le début a pris la défense du programme et qui s'est attardée à des considérations d'ordre logistique et politique qui n'auraient peut-être pas été prises en compte autrement. Pierre Boulos et Nick Baker ont participé aux premières évaluations de la philosophie de l'enseignement de ce projet et ont également fourni un excellent service au programme en tant que professeurs et que mentors. Nous devons remercier les personnes qui ont contribué au programme ou à l'étude, ou aux deux, de manière difficile à quantifier et, par conséquent, susceptible d'invisibilité dans le monde qui est le nôtre : Lorie Stolarchuk, Jessica Raffoul, Peter Marval et Marilyn Powley.

Le Centre d'enseignement et d'apprentissage de l'Université de Windsor a immensément profité de ses chercheurs invités du Programme de perfectionnement de l'enseignement, qui réunit à Windsor des conseillers en pédagogie/concepteurs de cours du monde entier; ceux-ci collaborent, enseignent, donnent des conseils et apprennent les uns des autres pendant des périodes de un à trois mois. Tous nos chercheurs invités entre 2008 et 2014 ont influencé non seulement la conception du programme du CEU (souvent sans le savoir) mais également l'approche que nous avons prise pour interpréter les résultats de notre étude. Notre perspective est plus vaste et notre recherche de signification plus riche en raison de leur influence; il faut donc tous les remercier ici. Nous exprimons notre gratitude à Allison Holmes (Université de Canterbury, Nouvelle-Zélande), Marianne Poumay (Université de Liège, Belgique), François Georges (Université de Liège, Belgique), Kathryn Sutherland (Université Victoria de Wellington, Nouvelle-Zélande), Mark Schofield (Université Edge Hill, Royaume-Uni), Dorothy Spiller (Université de Waikato, Nouvelle-Zélande), Gordon Joughin (Université de Wollongong, Australie), Iwona Miliszewska (Université Victoria, Australie), Ewa Sztendur (Université Victoria, Australie), Damian Ruth (Université Massey, Nouvelle-Zélande),

Patsy Paxton (Université métropolitaine Nelson Mandela, Afrique du Sud), Sue Purnell (Université de Liverpool, Royaume-Uni), Louise Sauvé (TELUQ, Canada), Charles Morrison (Université Wilfrid Laurier, Canada), Jan Sobocan (Université Western, Canada), David Kaufman (Université Simon Fraser, Canada), Cynthia Onyefulu (Université de technologie, Jamaïque), Anne Dickinson (Université Coventry, Royaume-Uni), Cherry Stewart (Université de New England, Australie), Jane Clarke (Université De Montfort, Royaume-Uni), Katrina Falkner (Université d'Adelaïde, Australie), Cath Fraser (Nouvelle-Zélande), Yang Xiaoyu (Université du Sud-Ouest, Chine), Kola Babarinde (Université d'Ibadan, Nigeria), Joanne Maddern (Université Aberystwyth, Royaume-Uni) et Eileen Herteis (Université Mount Allison, Canada).

Un merci tout particulier à Stephen Bostock (Université Keele, Royaume-Uni), qui en plus d'être chercheur invité a été notre mentor du Staff and Education Development Association (SEDA) et a donc joué un rôle important dans l'élaboration initiale du programme du Certificat en enseignement universitaire. Stephen a posé les questions les plus difficiles – les questions nécessaires – et si, sous l'impulsion du moment, nous avons parfois souhaité que le processus soit plus facile, nous avons apprécié sa rigueur, nous considérons sa contribution comme essentielle.

Enfin, nous devons exprimer gratitude et remerciements à Richard Wiggers et à Nicholas Dion du Conseil Ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, qui ont fait preuve d'une patience et d'un calme qui sont normalement le propre des anciens sages lorsque le projet a connu divers problèmes : maladies graves de nombreux membres de l'équipe, départs d'autres membres, perte de tous les fichiers électroniques du chercheur principal, casse-tête administratifs et bureaucratiques insolubles et nécessitant des révisions majeures du projet et perturbations syndicales. Merci de ne pas avoir abandonné le projet.

Résumé

Contexte

L'enseignement est une partie essentielle et importante de la vie universitaire, pourtant la formation pédagogique destinée aux universitaires demeure relativement rare (Britnell et coll., 2010; Evers et coll., 2009). Une formation pédagogique inadéquate des universitaires a de nombreuses répercussions négatives : en ce qui concerne l'université, elle peut rendre nécessaires de nombreuses mesures correctives; dans la perspective des universitaires, elle influe négativement sur la satisfaction professionnelle et, dans de rares cas, sur l'obtention de la titularisation; enfin, dans le cas des étudiants, les répercussions sont des plus importantes puisqu'elle nuit à l'apprentissage (Nyquist, Abbott, Wulff et Sprague, 1991). Il reste que bien que les programmes de perfectionnement de l'enseignement à l'intention des membres du corps professoral et des diplômés se soient multipliés au cours des 40 dernières années dans le monde anglophone, ils ne constituent pas encore la norme en Amérique du Nord. En réponse à une enquête, à peu près la moitié des membres du corps professoral disent souhaiter recevoir de l'aide de leur centre d'enseignement et d'apprentissage relativement à des problèmes à ce chapitre (Britnell et coll., 2010; Evers et coll., 2009). Des programmes d'éducation et de formation à long terme bien pensés sont les plus bénéfiques, bien qu'un peu de formation puisse faire une différence en améliorant les perceptions des étudiants quant à la qualité de l'enseignement (Dimitrov et coll., 2013; Dalgaard, 1982; Bray et Howard, 1980).

Le programme du Certificat en enseignement universitaire

Le programme du Certificat en enseignement universitaire (CEU) découle d'un plan ayant pour but de fournir aux enseignants de l'Université de Windsor une formation pédagogique systématique et prolongée. Notre étude met l'accent sur les *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire (Fundamentals on University Teaching)*, le premier niveau du CEU, qui fournit aux participants des occasions de se familiariser avec les éléments essentiels de l'enseignement rigoureux et réflexif. Du point de vue individuel des participants, les principaux objectifs d'*Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire* sont : a) une sensibilisation aux idées, enjeux, valeurs et pratiques de l'enseignement rigoureux et réflexif dans les établissements d'enseignement postsecondaire; b) une confiance accrue dans leur propre identité en tant qu'enseignant de leur discipline et une plus grande cohérence de celle-ci. Du point de vue institutionnel, chaque niveau du programme du CEU doit contribuer à l'atteinte de l'objectif à long terme d'aider l'Université de Windsor à créer une culture de l'enseignement axée sur l'apprentissage.

Le CEU a été élaboré sur la base de consultations avec d'autres conseillers en pédagogie universitaire, des programmes de certificat en enseignement contemporain et d'ouvrages pertinents, de manière à inclure les éléments suivants : pratique de l'enseignement avec rétroaction; structure alignée de manière constructive et approche axée sur l'apprentissage; renforcement de la confiance en soi et de l'autoefficacité; conceptualisation et une articulation améliorées; empathie et mise en perspective; développement d'une

conscience communautaire; autonomie; théorie et raisonnement; mentorat; présentation de modèles cohérents; accent sur les pratiques d'enseignement rigoureuses et réflexives; appel à l'esprit du temps.

Le premier niveau du CEU dure une année, mais certains participants choisissent de le prolonger sur deux ans. Pour recevoir le certificat du niveau *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, les participants doivent suivre deux cours à crédits de deuxième cycle comportant 36 heures en classe – *Enseignement axé sur l'apprentissage aux études supérieures : principes et pratique (Learning-Centred Teaching in Higher Education: Principles and Practice)* et *Conception de cours pour un alignement constructif (Course Design for Constructive Alignment)*. Ils doivent également choisir un demi cours comportant de 18 à 24 heures en classe à partir d'une liste de possibilités (p. ex., enseigner des cours magistraux, mener des discussions efficaces, formation en ligne et atelier sur les compétences pédagogiques). Les participants sont jumelés à un mentor et démontrent qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage liés au niveau du programme en présentant un portfolio.

Questions de recherche

Nous avons recherché les effets du programme du CEU en réponse aux questions suivantes :

1. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les convictions et attitudes des participants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage?
2. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les pratiques pédagogiques des participants?
3. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur l'engagement et l'incidence des participants relativement à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la prise de décisions au sein de leur département et établissement?
4. Quels sont les avantages de la participation au CEU, les améliorations pouvant être apportées au programme et les obstacles à la participation?

Méthodes de recherche

L'étude a utilisé de multiples méthodes dont l'examen des documents du programme et des mesures autodéclarées intégrées au processus du CEU; la comparaison des documents du plan d'apprentissage antérieur et postérieur au programme, y compris : l'inventaire des perspectives d'enseignement (Teaching Perspectives Inventory -TPI); l'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes de Zinn (Philosophies of Adult Education Inventory - PAEI); l'inventaire des approches à l'enseignement (Approaches to Teaching Inventory - ATI); l'inventaire des objectifs de l'enseignement (Teaching Goals Inventory – TGI) ainsi que les changements relevés dans les philosophies de l'enseignement à la suite du programme. En plus de ces documents de programme, les réponses à un sondage mené auprès des diplômés du programme ont été analysées et les participants ont été invités à un groupe de discussion.

Résultats

1. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les convictions et attitudes des participants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage?

Les inventaires, philosophies de l'enseignement, données du sondage de fin d'études et groupes de discussion ont démontré que les convictions et attitudes des participants concernant l'enseignement et l'apprentissage avaient nettement changé. On a constaté une augmentation statistiquement significative de l'application d'une approche à l'enseignement axée sur l'étudiant (ATI); une augmentation de nombre de perspectives axées sur le développement et les réformes sociales (TPI); une augmentation du nombre de philosophies associées à l'engagement actif des étudiants dans le processus d'apprentissage et une plus grande attention aux besoins d'apprentissage des étudiants (PAEI); et un accent accru sur les connaissances et compétences propres à une discipline (TGI). Les philosophies de l'enseignement ont démontré une conceptualisation plus complexe de l'enseignement et une intégrité ainsi qu'une cohérence accrues des convictions des participants relativement à l'enseignement. Les résultats des groupes de discussion et du sondage ont révélé une diminution de l'anxiété et une augmentation de la confiance ainsi que des perceptions plus positives des participants de leurs propres influence et capacités en matière de leadership et de changement. Les perceptions des étudiants par les participants avaient également changé et reflétaient les évolutions décrites précédemment.

2. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les pratiques pédagogiques des participants?

Parallèlement aux changements ayant trait aux convictions et aux attitudes, on a également fait état de changements touchant la pratique de l'enseignement. Les résultats des discussions et de l'enquête indiquent que les participants ont travaillé davantage pour créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage positif, mobiliser activement les étudiants et utiliser des approches axées sur l'apprentissage afin de favoriser un apprentissage approfondi. Ils ont déclaré adopter une approche rigoureuse et réflexive en même temps qu'intentionnelle à leur enseignement et à leurs choix d'évaluations, ainsi que communiquer sciemment les raisons de leurs choix pédagogiques aux étudiants par l'intermédiaire de leurs plans de cours et d'autres méthodes.

3. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur l'engagement et l'incidence des participants relativement à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la prise de décisions au sein de leur département et établissement?

Non seulement les perceptions des participants relatives à leur influence et à leur capacité d'effectuer des changements ont-elles changé, mais tous les participants à l'étude ont également déclaré partager les apprentissages faits dans le cadre du CEU avec des collègues à l'extérieur du programme. Le programme du CEU a eu des répercussions sur les pratiques et la prise de décisions aux niveaux du département et de l'établissement puisque les participants ont contribué à des conseils de département, des comités de l'établissement et à l'élaboration des politiques et des pratiques du département ou de la faculté.

4. Quels sont les avantages de la participation au CEU, les améliorations pouvant être apportées au programme et les obstacles à la participation?

Enfin, les participants ont mentionné des changements qui pourraient être apportés pour améliorer le programme. Les obstacles à la participation comprenaient la non-reconnaissance de la nécessité du perfectionnement de l'enseignement à l'échelle de l'établissement et des cultures départementales n'appuyant pas l'investissement dans l'enseignement. Le changement de la culture d'un établissement est un objectif à long terme essentiel pour que les bénéfices de tels programmes intentionnels soient soutenus et améliorés.

Table des matières

1	Introduction	10
1.1	Contexte.....	10
1.2	Structure du programme du CEU	15
1.3	Questions de recherche.....	21
1.4	Méthodes et méthodologie de recherché.....	22
1.5	Limites des données	26
2	Présentation et analyse des données.....	28
2.1	Caractéristiques démographiques des participants	28
2.2	Inventaires du plan d'apprentissage.....	29
2.2.1	Inventaires des perspectives d'enseignement	29
2.2.2	inventaire des philosophies de l'éducation des adultes.....	30
2.2.3	Inventaire des approches à l'enseignement.....	31
2.2.4	Inventaire des objectifs de l'enseignement.....	31
2.3	Philosophies de l'enseignement	32
2.4	Groupes de discussion	35
2.4.1	Besoins professionnels.....	36
2.4.2	Éléments du programme	39
2.4.3	Résultats pédagogiques	42
2.4.4	Obstacles et recommandations	45
2.5	Sondage de fin d'études	47
3	Discussion et répercussions.....	54
4	Conclusions	62
	Bibliographie.....	65

Liste des graphiques

Figure 1 : Calendrier de la collecte de données durant le programme du CEU.....	25
Figure 2 : Résultats de l'inventaire des perspectives d'enseignement (n=17 paires appariées).....	29
Figure 3 : Résultats de l'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (n=16 paires appariées)	30
Figure 4 : Résultats de l'inventaire des approches à l'enseignement (paires appariées n=11).....	31
Figure 5 : Résultats de l'inventaire des objectifs de l'enseignement (n=15 paires appariées).....	32
Figure 6 : Résultats de la SRAO des philosophies de l'enseignement (n=16 paires appariées)	33

1 Introduction

La formation pédagogique inadéquate des universitaires, quelle que soit le type de l'établissement, « crée le besoin de mesures correctives très coûteuses plus tard, telles des charges de travail réduites pour améliorer la compétence en enseignement, des heures de mentorat de membres des départements ou l'incapacité d'obtenir la titularisation et, par conséquent, la perte possible de membres de la future génération de professeurs. » [Traduction] (Nyquist, Abbott, Wulff & Sprague, 1991, p. 1) Un enseignement incompetent a également de graves effets négatifs sur l'apprentissage des étudiants. Le programme de Certificat en enseignement universitaire est né d'un plan d'Alan Wright, vice-recteur à l'enseignement et à l'apprentissage, visant à fournir une formation pédagogique adéquate aux universitaires de l'Université de Windsor, une université à vocation générale de la province de l'Ontario, Canada.

La présente étude met l'accent sur les *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire* (*Fundamentals on University Teaching*), le premier niveau du programme du CEU, qui fournit aux participants des occasions d'apprendre l'essentiel de l'enseignement rigoureux et réflexif. Les personnes qui terminent ce niveau reçoivent un CEU en *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, ainsi qu'un certificat en *Appui à l'apprentissage* (*Supporting Learning*) de la Staff and Educational Development Association (SEDA), une organisation du Royaume-Uni qui est au premier plan de l'accréditation de programmes tertiaires d'enseignement depuis plus de 20 ans. Du point de vue des participants, les principaux objectifs d'*Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire* sont : a) une sensibilisation aux idées, enjeux, valeurs et pratiques de l'enseignement rigoureux et réflexif dans les établissements d'enseignement postsecondaire; b) une confiance accrue dans leur propre identité en tant qu'enseignant rigoureux et réflexif de leur discipline, et une plus grande cohérence de celle-ci. On s'attend également à ce que ce nouveau savoir produise des changements comportementaux, lesquels sont facilités par l'inclusion par le programme de cycles de microenseignement, de la pratique réflexive et d'une rétroaction formative pour les participants. Du point de vue institutionnel, chaque niveau du programme du CEU doit contribuer à l'atteinte de l'objectif à long terme d'aider l'Université de Windsor à créer une culture de l'enseignement axé sur l'apprentissage.

1.1 Contexte

Bien que les programmes structurés de perfectionnement destinés aux membres du corps professoral et aux étudiants des cycles supérieurs aient proliféré depuis les années 1970, ils ne sont toujours pas la norme en Amérique du Nord. Les membres du corps professoral dévoués tentent plutôt de déduire de l'évaluation de leur enseignement par les étudiants comment améliorer leur enseignement. Certains se basent sur les commentaires informels de leurs étudiants. Très peu ont recours à l'évaluation de l'enseignement par des pairs. La plupart ne lisent pas – ne liront peut-être pas – d'eux-mêmes des ouvrages sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage et, à moins que cela ne les aide à s'améliorer, il n'y a pas là de quoi se plaindre. Compte tenu du peu de soutien que les nouveaux universitaires reçoivent pour devenir des enseignants compétents, la situation n'est pas surprenante. Evers et coll. (2009) et Britnell et coll. (2010) ont constaté que plus des deux tiers des membres du corps professoral ciblés par leurs études avaient appris

l'enseignement sur le tas, ayant dû s'adapter rapidement alors qu'ils travaillaient comme assistants à l'enseignement. Moins de la moitié déclaraient avoir eu des discussions informelles avec leurs pairs au sujet de l'enseignement. Moins du cinquième avaient suivi au moins un cours de cycle supérieur sur l'enseignement et l'apprentissage. De manière informelle, certains membres du corps professoral avaient trouvé un soutien aux premières étapes de leur perfectionnement pédagogique en tant qu'étudiants diplômés, sous forme de conversations avec leurs pairs, de conseils de professeurs de leur département et, parfois, d'ateliers. Encore une fois, ce soutien est typiquement *ponctuel* et de nombreux membres du corps professoral disent souhaiter avoir eu accès à du mentorat concernant leurs rôles d'enseignant et d'autres possibilités de conversations sur la question (Britnell et coll., 2010; Evers et coll., 2009; Theall et Centra, 2001; Brookfield, 1995). Plus de la moitié des membres du corps professoral sondés souhaitaient recevoir de l'aide de leur centre local d'enseignement et d'apprentissage au sujet de questions pédagogiques, plus souvent au sujet de questions liées à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (Britnell et coll., 2010; Evers et coll., 2009).

Bien qu'elles diffèrent quant à certains détails, les revues systématiques de la littérature et les méta-analyses de l'évolution de la pédagogie menées par de nombreux pays au cours des 30 dernières années, et axées sur les interventions générales aussi bien que spécifiques à une discipline, convergent en ce qui a trait à deux conclusions importantes liées à la création et à l'évolution continue du programme du CEU (Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem, 2010; Prebble et coll., 2004; Levinson-Rose et Menges, 1981). D'abord, les ateliers ponctuels, les cours à court terme et les interventions déconnectées sont inefficaces si ces activités visent à *faire des changements à long terme dans les comportements d'enseignement ou à améliorer les effets de l'enseignement sur l'apprentissage des étudiants*. Ensuite, les interventions pédagogiques les plus efficaces sont soigneusement structurées et prolongées. Si certaines études ont montré que même un peu de formation peut améliorer la perception de la qualité de l'enseignement par les étudiants (Bingman, 1983; Dalgaard, 1982; Bray et Howard, 1980) et l'autoévaluation de la capacité d'enseignement (Bray et Howard, 1980) sur une courte période, il existe également amplement d'évidence à l'appui de l'allégation selon laquelle un programme de perfectionnement à long terme de l'enseignement (d'au moins une année) peut significativement changer la manière dont les universitaires conceptualisent l'enseignement, la manière dont ils enseignent réellement et la façon dont leurs étudiants apprennent (Butcher et Stoncel, 2012; Cilliers et Herman, 2010; Stes, Coertjens et Van Petegem, 2010; Light, Calkins, Luna et Drane, 2009; Ginns, Kitay et Prosser, 2008; Hanbury, Prosser et Rickinson, 2008; Postareff, Lindblom-Ylanne et Nevgi, 2007; Hubball, Collins et Pratt, 2005; Gibbs et Coffey, 2004; Ho, Watkins et Kelly, 2001)¹.

1 Rodgers, Christie et Wideman (2014) soulignent que nombre de ces études ont été critiquées parce qu'elles s'appuient sur des auto-évaluations plutôt que sur des observations ou une confirmation indépendante des effets. Certaines études ne fournissent pas suffisamment de détails sur les programmes de perfectionnement pédagogiques étudiés. Néanmoins, Gibbs et Coffey (2004), Ho et coll. (2001) et Hanbury et coll. (2008) ont étudié les effets du perfectionnement pédagogique sur l'apprentissage des étudiants et ceux-ci étaient variés et positifs, compte non tenu des difficultés évidentes liées à la détermination et au contrôle de l'influence d'une myriade de variables non tangibles.

Ces conclusions semblent s'appliquer quelle que soit la classe d'enseignants universitaires : assistants d'enseignement, chargés de cours à temps partiel et membres à temps plein du corps professoral. Ainsi, Dawson, Dimitrov, Meadows et Olsen (2012) ont constaté des changements positifs liés à l'autoefficacité, à la confiance et aux comportements d'enseignement à la suite de leur programme pour les assistants d'enseignement internationaux. Bien que les auteurs précisent que le programme n'est pas particulièrement de long durée (30 heures), il demeure plus long que la plupart et si le nombre d'heures compte, ce que font les participants durant ces heures est plus crucial. Un programme à long terme qui consacre peu de temps aux tâches est moins susceptible d'être valable d'un point de vue pédagogique qu'un programme plus court durant lequel le temps est utilisé judicieusement. En ce qui concerne les membres du corps professoral, Gibbs et Coffey (2004) et Posteraff et coll. (2007) ont trouvé qu'un programme bien structuré les ciblant donnait lieu à la déclaration par les intéressés d'un plus grand nombre d'approches davantage axées sur les étudiants et à un moins grand nombre d'approches axées sur l'enseignant, tel qu'évalué par l'inventaire des approches à l'enseignement, et que les membres du corps professoral qui avaient suivi un programme de formation bien structuré étaient perçus comme plus efficaces par les étudiants.

En nous appuyant sur les consultations que nous avons menées auprès d'autres agents de développement pédagogiques, l'information recueillie au sujet des programmes contemporains de certificat en enseignement au Canada, notre interprétation des ouvrages pertinents sur la science de l'enseignement et de l'apprentissage et sur le perfectionnement de l'enseignement ainsi que sur notre propre raisonnement, nous avons déterminé que notre programme de certificat devait présenter les caractéristiques suivantes :

- **Pratique de l'enseignement avec rétroaction.** Si le programme devait changer de manière pratique et positive la capacité d'enseignement, les participants devaient avoir la possibilité de mettre leurs idées en pratique et de recevoir des commentaires sur les résultats de leurs expériences. Nous avons décidé qu'il serait préférable que la rétroaction comprenne ou soit suivie d'une consultation et de perfectionnement ciblé afin de préparer les participants à obtenir encore plus de succès dans le cadre des expériences à venir. Nous avons également décidé que plutôt que de dépendre de commentaires provenant d'un seul point de vue (celui de l'enseignant), il serait préférable que les participants en reçoivent de multiples parties, en particulier des autres participants.
- **Une structure alignée de manière constructive.** L'alignement constructif (Biggs et Tang, 2009) est le modèle le plus logique et défendable qui soit pour la conception du programme et du cours – il établit de manière intelligible les fins visées (résultats de l'apprentissage), des étapes simples pour assurer au programme une cohérence et une uniformité significatives, et il permet la souplesse des moyens d'enseignement et d'apprentissage. L'alignement constructif permettrait au programme d'exiger que les participants satisfassent à des normes élevées tout en leur donnant la possibilité de choisir parmi une gamme de moyens et de calendriers pour y arriver.
- **Renforcement de la confiance et de l'autoefficacité.** Des niveaux de confiance et d'autoefficacité supérieurs sont liés à un meilleur enseignement. Par le biais de la rétroaction constructive

reconnaissant les forces et fournissant des stratégies pouvant promptement être utilisées, nous tenterions de renforcer la confiance et l'autoefficacité de tous les participants.

- **Conceptualisation et articulation améliorées.** Les participants doivent apprendre de nouvelles manières de raisonner, de comprendre, de parler, d'écrire à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, lesquelles élargiront leurs conceptions de ce qui est possible, construiront de nouveaux réseaux conceptuels pour aider et approfondir la compréhension, les habilitent à faire des liens et à défendre leurs pratiques, les empêcheront de succomber à des modes populaires et leur permettront d'utiliser de nouvelles façons de communiquer.
- **Empathie et mise en perspective.** Pour axer leur enseignement sur l'apprentissage, les enseignants doivent prendre des décisions en ayant à l'esprit l'apprentissage des étudiants, une exigence qu'ils ne peuvent pas respecter s'ils sont incapables de voir des situations d'un point de vue autre que le leur. Nos participants doivent apprendre à interpréter et à utiliser les commentaires de collègues ayant divers antécédents socioéconomiques, culturels et religieux, et qui sont de sexe, de race, de catégorie d'emploi et de discipline universitaire différents. Ils doivent également s'exercer régulièrement à raisonner et à percevoir selon les points de vue de leurs étudiants et imaginer comment les autres seront touchés par leurs décisions.
- **Développement d'une conscience communautaire.** Pour donner aux participants des occasions d'intégrer les idées qu'ils apprennent à leurs façons de penser et de parler de l'éducation et du monde universitaire, il faut les encourager à évoluer ensemble pour former une communauté liée d'apprenants, qui pourrait continuer d'exister bien après la fin du programme d'études. Selon Palmer (1998, p. 144) : « Le développement d'un métier dépend de la pratique commune et du dialogue direct entre les personnes qui le pratiquent. Nous apprenons, bien sûr, par tâtonnements, mais notre volonté d'essayer, et d'échouer, en tant que personne est fortement limitée lorsque nous ne sommes pas appuyés par une communauté qui encourage de tels risques. » [Traduction] Une telle communauté peut également aider à faire éclater des hiérarchies artificielles et des obstacles sociaux au sein de nos établissements et contrer l'isolement et l'aliénation communs chez les membres du corps professoral, les chargés de cours à temps partiel et les étudiants diplômés.
- **Autonomie.** Pour que les gens demeurent motivés et s'assurer qu'ils ont à cœur ce qu'ils apprennent, ils doivent pouvoir faire certains choix concernant les sujets et projets. Plus ils sont avancés, plus ils doivent avoir de choix.
- **Théorie et raisonnement.** Dans la mesure où les programmes menant à un certificat utilisent les ouvrages sur la pédagogie et la science de l'enseignement et de l'apprentissage, ils semblent principalement fondés sur des données empiriques. Les données empiriques, bien qu'intéressantes, sont limitées et ont nécessairement trait à des situations qui n'existent plus. Pour que ces ouvrages soient utiles et significatifs, ils doivent être théorisés et cette théorie doit être fondée sur un bon raisonnement. Les participants doivent affûter leur capacité de prendre des décisions éclairées et

bien raisonnées en matière d'enseignement et d'apprentissage. La théorie et le raisonnement doivent donc faire partie intégrante du programme et notamment théoriser l'autoréflexion critique sur ses propres comportements, valeurs et façons de penser.

- **Mentorat.** Une composante mentorat pourrait veiller à ce que chaque participant fasse individuellement l'objet d'attention, d'un soutien ainsi que d'une remise en question. Le mentorat pourrait également unifier le programme afin que les participants puissent faire le lien entre les cours et les autres composantes.
- **Présentations de modèles cohérents.** Compte tenu des objectifs et du contenu du programme et de notre propre engagement à valoriser l'intégrité, nous devons veiller à constamment « mettre en pratique ce que nous prêchons ».
- **Viser la rigueur et l'excellence chez les enseignants.** Bien qu'enseignement rigoureux et réflexif et qu'enseignement excellent soient des concepts distincts (Potter et Kustra, 2011), ils sont liés et nous sont apparus des objectifs valables. L'accent de notre programme serait d'aider les universitaires à devenir des enseignants rigoureux et réflexifs en prenant pour acquis qu'un enseignement fondé sur la rigueur et la réflexion était plus susceptible que son contraire de mener à l'excellence en enseignement, et qu'il était affecté par un moins grand nombre de variables confusionnelles. Il existe en fait des preuves que l'enseignement rigoureux et réflexif peut mener à l'excellence de l'enseignement dans la mesure où l'on définit cette notion comme une qualité liée aux gains d'apprentissage faits par les étudiants (voir p. ex. Crouch et Mazur, 2001; Mentkowski et associés, 1999; Springer, Stanne et Donovan, 1997).
- **Refléter l'esprit du temps.** Enfin, nous avons décidé qu'il serait sage de nous assurer que le programme satisfaisait et répondait aux attentes associées au cycle du grade du Conseil des universités de l'Ontario et aux compétences professionnelles clés de l'Association canadienne pour les études supérieures de façon à le rendre plus intéressant pour les étudiants diplômés et les administrateurs préoccupés par de telles choses – et parce que ces exigences semblaient au mieux utiles et au pire inoffensives.

De telles considérations nous ont amenés à élaborer un *programme pédagogique structuré, à long terme, mettant l'accent sur l'atteinte de normes élevées en consacrant beaucoup de temps aux tâches* – le programme du Certificat d'enseignement universitaire (programme du CEU). Il n'est pas nécessaire pour qu'un tel programme réussisse qu'il soit assorti d'un certificat, mais nous avons éventuellement décidé qu'un certificat pourrait motiver certaines personnes et conférer au programme une image de marque reconnaissable.

1.2 Structure du programme du CEU

Le programme du CEU est ouvert à tous les universitaires de l'Université de Windsor – les membres du corps professoral, les spécialistes de l'apprentissage, les chargés de cours à temps partiel, les étudiants diplômés et les membres du personnel qui assument un rôle au regard de l'enseignement – ainsi que les universitaires d'autres établissements – qui sont en mesure de consacrer le temps nécessaire pour perfectionner systématiquement leurs compétences pédagogiques, acquérir une base de connaissances érudites sur l'enseignement, réfléchir à la manière dont les différents éléments de leurs pratiques en enseignement s'intègrent ou cultiver activement une identité d'enseignant intelligemment éclairée et personnelle. Le concept d'enseignement rigoureux et réflexif (Potter et Kustra, 2011) est l'élément central de la conception du programme du CEU. Certains programmes de perfectionnement de l'enseignement non rigoureux et non réflexifs mettent l'accent sur la matière à enseigner et se fondent souvent sur l'hypothèse selon laquelle la réalisation de recherches ou la lecture d'ouvrages sur l'enseignement et l'apprentissage améliorera l'enseignement (Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser, 2000). Non seulement de telles hypothèses constituent-elles des influences inutiles sur la conception et l'administration de tels programmes, mais elles peuvent également renforcer les hypothèses encore plus inopportunes de leurs participants, puisque la plupart des membres du corps professoral se fient encore à des modèles de pratique axés sur l'enseignant ou le contexte (Britnell et coll., 2010; Evers et coll., 2009). La conception du programme du CEU, si elle repose sur le concept de l'enseignement rigoureux et réflexif, est beaucoup influencée par l'ouvrage de John Tagg, *The Learning Paradigm College* (2003) et tout particulièrement par l'article de 2011 de John Biggs, *The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning*.

Le programme du CEU a pour but d'améliorer deux types de « qualité » à l'Université de Windsor, selon la distinction faite par Harvey et Green (1993) ainsi que par Biggs (2001). La première, la *qualité téléologique*, est la valeur du travail accompli par l'établissement relativement à ses fins, ses fins étant ici un enseignement rigoureux et réflexif produisant un apprentissage profond, transformationnel et rigoureusement évalué. La deuxième qualité, la *qualité transformationnelle*, est la conversion de la façon dont les universitaires conceptualisent la portée de la pédagogie, de l'évaluation et du programme appropriée aux études supérieures, ainsi qu'une révolution de la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes et leurs cultures universitaires. Le CEU vise donc à contribuer à la transformation des universitaires et des cultures universitaires sur notre campus. Les objectifs culturels incluent l'édification progressive d'une culture d'assurance de la qualité prospective « se préoccupant de ce que l'enseignement et l'apprentissage correspondent actuellement, et continuent de le faire dans le futur, aux fins de l'établissement » – dans notre cas, l'enseignement rigoureux et réflexif – et « encourage la mise à niveau et l'amélioration continues de l'enseignement en rehaussant la qualité. » [Traduction] (Biggs, 2001, p. 222) Enfin, l'équipe du programme du CEU espère que les personnes qui ont fait l'expérience complète d'au moins un niveau du programme du CEU seront habilitées et inspirées à utiliser ce qu'elles auront appris pour promouvoir des cultures d'assurance de la qualité prospective au sein de leur département, faculté et, progressivement, de l'ensemble de leur établissement respectif.

Au service de ses missions individuelles et culturelles, le programme du CEU a été conçu en fonction des trois composantes de l'assurance de la qualité prospective. Pour fournir un *modèle de qualité*, le programme du CEU doit authentifier et diffuser les idées sous-jacentes au programme d'études, à la pédagogie et à l'évaluation axés sur l'apprentissage à l'échelle de l'établissement, en équipant les universitaires d'une compréhension conceptuelle et de confiance en leur identité d'enseignant rigoureux et réflexif de manière à ce qu'ils puissent éclairer les conversations sur l'enseignement et l'apprentissage dans de multiples départements et auprès de multiples catégories de membres (soit les membres du corps professoral traditionnel, les spécialistes de l'apprentissage, les chargés de cours à temps partiel, les étudiants diplômés, le personnel de soutien et les administrateurs). Pour contrebalancer la fausse idée commune voulant que les connaissances et les compétences liées à l'enseignement et à l'apprentissage sont spécifiques à la discipline plutôt que génériques (Biggs, 2001), ce qui nuit à la capacité des universitaires d'apprendre de leurs pairs à l'extérieur de leur discipline et de leur catégorie de membres, le programme du CEU encourage les participants à mettre l'accent sur leur identité d'enseignant d'une discipline et d'une profession particulières, adaptant des connaissances générales aux besoins de leurs contextes personnel, disciplinaire et départemental.

Le programme du CEU tient compte de *l'amélioration de la qualité* : a) en aidant individuellement les universitaires à devenir des enseignants rigoureux et efficaces, rejetant le vieux modèle des « trucs et astuces » et le modèle technocentrique encore populaire, en faveur du modèle philosophique et identitaire axé sur la qualité; b) en encourageant les participants à prendre part à des initiatives de changement culturel sur le campus et à donner l'exemple de cette participation au sein de l'équipe du programme du CEU; et c) en créant des liens formels avec les départements.

Les buts culturels du programme du CEU ne peuvent pas être atteints sans le perfectionnement centré qu'il fournit individuellement aux participants. Le siège de l'activité du programme du CEU, comme tout participant est susceptible de le remarquer, est un soutien stratégique systématique aux universitaires qui souhaitent devenir des enseignants rigoureux dans leur discipline – c'est-à-dire, des enseignants intelligemment informés et réflexifs, capables de maximiser l'apprentissage étudiant (Potter et Kustra, 2011). Comme le soutiennent de nombreux agents de développement pédagogique et spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage (y compris Biggs et Tang, 2009; Brookfield, 1995; Schon, 1983), les participants au CEU sont encouragés à devenir des *praticiens réfléchis*, un modèle qui peut être abstrait et généralisé au niveau culturel. À l'instar de l'enseignant réfléchi et rigoureux, « un établissement de qualité est un établissement qui s'est fixé des buts de haut niveau qu'il entend atteindre, qui enseigne en conséquence et qui améliore sans cesse sa pratique de manière à s'adapter aux conditions changeantes, dans les limites de ses ressources. » [Traduction] (Biggs, 2001, p. 223) Un élément de l'enseignement rigoureux et réflexif qui reçoit beaucoup d'attention dans le programme du CEU est la *concentration sur l'apprentissage*, qui encadre tant la conception que l'enseignement du programme, et qui en est un sujet clé. Le CEU fait de la concentration sur l'apprentissage le but de l'enseignement intentionnel – c'est-à-dire, qu'un enseignant rigoureux doit faire des choix rationnels afin que l'expérience d'apprentissage des étudiants soit riche, significative, transférable et durable.

La diversité des participants est une partie nécessaire et intégrale du programme du CEU, qui a ceci d'unique que les inscriptions ne sont pas limitées à une groupe particulier d'universitaires. Les participants incluent des étudiants diplômés, des membres du corps professoral au sens traditionnel et d'autres dont la carrière est axée sur l'enseignement, des chargés de cours à temps partiel, des bibliothécaires et des membres du personnel jouant un rôle dans l'enseignement, et, dans certains cas, des étudiants en dernière année du premier cycle. Mais cette diversité se diversifie encore davantage en un éventail de niveaux de compétence, d'expérience, d'intérêt, de volonté d'expérimenter avec l'enseignement, de connaissance de soi, de connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage, de domaines d'études et d'intérêts de recherche ainsi qu'en différents vécus, différentes cultures et différents degrés d'intégration de croyances, de valeurs et d'attitudes. Une grande partie de la valeur pédagogique du programme du CEU peut provenir de la négociation d'un sens avec des personnes différentes de soi.

Le programme du CEU ne met pas l'accent sur le nombre d'heures-crédits ou d'heures-contact requises pour obtenir un certificat, cette information n'étant pas utile en soi. Il met plutôt l'accent, en tant que programme aligné de manière constructive, sur ce que les participants ont réalisé, et le temps consacré aux tâches est mis en évidence comme moyen de faciliter leur réalisation. Les cours du programme adoptent une approche de l'apprentissage par la maîtrise – c'est-à-dire que les participants sont tenus à des normes professionnelles élevées, notés selon une formule échec-réussite (soit formellement ou au sens où ils ne peuvent progresser dans le programme qu'en obtenant à tout le moins un A) et ont le droit de réviser leurs projets finals au moins une fois dans chaque cours. L'échec est bien accueilli et traité comme une partie nécessaire du processus d'apprentissage – une situation temporaire qui ne dure que jusqu'à la réussite. Le programme est conçu pour aider chaque participant qui assume la responsabilité de la réussite de son apprentissage.

Il faut normalement une année civile pour terminer chaque niveau du programme du CEU (de septembre à août) à temps partiel. La plupart des participants s'acquittent de leur charge de cours entre septembre et avril, puis soumettent leur portfolio en mai ou juin. L'obtention du certificat n'est vue ni comme la première ni comme la dernière étape du perfectionnement de l'enseignant d'un universitaire. Lorsqu'ils entrent dans le programme, les participants ont appris beaucoup au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage à travers leurs propres expériences – une base de connaissances qui peut être reconnue, contestée, améliorée ou harnachée pour une croissance continue.

Plans d'apprentissage et mentorat

L'hypothèse qui sous-tend le programme du CEU est que tous les enseignants peuvent s'améliorer, toujours. Il faut donc ici prendre au sérieux la prémisse de Weimar (1990) selon laquelle nous devons d'abord prendre conscience de notre manière d'enseigner. De nombreux participants au CEU sont déjà reconnus comme de bons enseignants. Ils aiment l'enseignement, ils consacrent temps et énergie à devenir de meilleurs enseignants, et c'est pourquoi ils s'inscrivent au programme. Nous avons donc moins affaire à des gens qui évitent de jeter un regard lucide sur leur enseignement et davantage à des gens qui veulent améliorer des capacités déjà supérieures à la moyenne.

Tous les participants de chaque niveau du CEU se voient assignés un mentor qui, de leur premier à leur dernier jour dans le programme, assume le rôle de personne-ressource, de conseiller, d'interlocuteur, de défenseur et de guide. Tous les mentors enseignent dans le cadre du programme du CEU et tous les enseignants du CEU sont des mentors. Les participants rencontrent régulièrement leur mentor pour évaluer leurs progrès, relever les aspects préoccupants, réfléchir à ce qu'ils ont acquis et revoir au besoin les stratégies.

La première réunion de mentorat a habituellement lieu à la fin d'août ou au début de septembre, et le mentor ainsi que le participant apprennent alors à se connaître et à connaître leurs attentes respectives. À la fin de cette réunion initiale, le mentor présente au participant un plan d'apprentissage qui est rempli deux fois : au début du programme (plan préalable au programme) et à la fin (plan postérieur au programme).

Le plan d'apprentissage contient deux ensembles de documents. *Les documents de base* qui doivent fournir des renseignements sur les convictions, valeurs, attitudes et pratiques du participant de manière à ce que ces éléments puissent devenir des sujets explicites de réflexion et de discussion avec le mentor. Ces documents comprennent une philosophie de l'enseignement, le *Scholarly Teaching Questionnaire* (une série de questions ouvertes sur des aspects de l'enseignement rigoureux et explicite élaborée à l'interne), l'inventaire des objectifs de l'enseignement (Angelo et Cross, 1993), l'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (Zinn, 1983), l'inventaire des perspectives d'enseignement (Pratt et Associates, 1998) et l'inventaire des approches à l'enseignement (Trigwell et Prosser, 2004, ajouté aux inventaires du plan d'apprentissage en 2010). Aux documents de base s'ajoutent des *documents stratégiques*, qui exposent les objectifs des participants au programme (ce qu'ils aimeraient accomplir), les obstacles et difficultés qu'ils s'attendent à rencontrer et des stratégies provisoires pour éviter ou surmonter de tels obstacles.

Tous les documents du plan d'apprentissage font l'objet de discussions réfléchies entre le participant et son mentor, qui les utilisent explicitement au cours des premiers mois pour structurer la conversation et y reviennent au besoin. Les mentors les utilisent également pour définir les intérêts et des sujets potentiels de conversation dirigée et, dans certains cas, une étude autodirigée. On s'attend à ce que les mentors et les participants conservent des copies du plan d'apprentissage jusqu'à ce que les participant aient terminé le programme.

Lorsque les participants arrivent à la fin de chaque niveau du programme, les mentors les aident à assembler les preuves qu'ils ont atteint les objectifs de ce niveau (lesquels sont alignés sur les normes et valeurs du cadre de développement professionnel de la SEDA et qui rendent compte de ce qu'ils ont appris. Ces documents sont intégrés aux portfolios qui doivent être soumis à deux évaluateurs (membres de l'équipe du CEU qui n'ont pas joué le rôle de mentor auprès du participant) et recevoir d'eux une note indiquant la réussite du certificat. Ce processus comprend amplement de rétroaction, de questionnement et souvent d'apaisement. Le portfolio des participants contient non seulement leurs réalisations dans le cadre des cours du CEU et une réflexion à leur sujet, mais également leur plan d'apprentissage postérieur au programme et une réflexion sur celui-ci qu'ils comparent et opposent au plan préalable afin de dégager des idées pour poursuivre la réflexion et la discussion.

Le programme du CEU sert les intérêts diversifiés de tous les universitaires, de leurs étudiants, des administrateurs, du personnel et de la communauté dans son ensemble – tous bénéficiant de la présence d'enseignants érudits à la barre de l'éducation universitaire. Un objectif clé du programme de CEU, qui sous-tend sa conception, est la création d'une communauté de leaders accomplis dans le milieu de l'éducation, capables de travailler de façon autonome lorsque nécessaire, mais également capables de collaborer pour encourager le changement pédagogique positif, et animés de la volonté de le faire. Cette communauté de pratique existe – et doit exister – indépendamment du programme du CEU, revigorée par de nouveaux membres et dirigées par ceux possédant les compétences, connaissances et motivations requises de chefs de file efficaces du milieu de l'éducation.

Mener à bien Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire

Pour être admis au niveau *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, les participants éventuels doivent présenter une lettre de demande – exposant les raisons de leur demande, leur expérience de l'enseignement, leur perfectionnement antérieur en matière d'enseignement et d'apprentissage – et un C.V. Les étudiants diplômés présentent également une lettre de soutien rédigée par leur superviseur afin d'éviter des conflits susceptibles de nuire à la relation superviseur-étudiant diplômé. Puisque chaque cohorte du niveau est limitée à 16 participants, à ce jour, il y a eu chaque année, sauf une, une liste d'attente. La priorité est donnée, en ordre descendant aux membres du corps professoral traditionnel et aux spécialistes de l'apprentissage, suivis des chargés de cours à temps partiel, puis des étudiants diplômés et des autres membres de la communauté de l'Université de Windsor dont le travail comporte de l'enseignement. Les participants externes d'autres établissements (le Collège St. Clair p. ex.) peuvent s'inscrire s'il reste des places.

Pour recevoir le certificat du niveau *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, les participants doivent réussir deux cours crédits de deuxième cycle comprenant 36 heures en classe – *Enseignement axé sur l'apprentissage aux études supérieures : principes et pratiques* et *Conception de cours pour un alignement constructif* – ainsi qu'un demi cours de 18 à 24 heures en classe de leur choix. La liste des demi cours (2013) inclut *Cours magistraux*, *Diriger des discussions efficaces*, *Formation en ligne* et *Atelier sur les compétences pédagogiques*². Plusieurs participants choisissent de suivre plus d'un demi cours et peuvent alors utiliser ces crédits en vue d'un CEU de niveau supérieur.

Enfin, les participants démontrent qu'ils ont atteint les objectifs d'apprentissage du niveau du programme ainsi que les normes et valeurs du cadre de développement professionnel de la SEDA en soumettant un portfolio (discuté dans la section précédente). On suppose que l'atteinte des objectifs d'apprentissage de ce niveau du programme est démontrée par la réussite des cours.

² Des détails sur chaque cours figurent à l'annexe C.

Ensemble, les cours, le mentorat et la préparation du portfolio aident les participants à apprendre et à démontrer l'atteinte des objectifs de ce niveau du programme :

1. Mettre à profit de multiples stratégies, des connaissances générales et la réflexion pour adapter la pratique.
2. Cerner les présuppositions inhérentes à ses pratiques d'enseignement, les modifier au besoin, les justifier et les utiliser pour éclairer explicitement la pratique.
3. Évaluer l'efficacité de ses propres pratiques d'enseignement et d'évaluation, et cours de différentes manières, en tenant compte de variables contextuelles, et les adapter en conséquence.
4. Répondre de façon constructive aux problèmes communs en enseignement et apprentissage postsecondaires.
5. Réfléchir, discuter, analyser et évaluer de façon critique des concepts, convictions, valeurs, pratiques, enjeux, orientations, philosophies, stratégies et résultats liés à l'éducation afin de guider la pratique.
6. Trouver et évaluer de l'information savante sur l'enseignement et l'apprentissage et l'utiliser pour guider la pratique.
7. Élaborer et utiliser des programmes d'études, des travaux et des leçons qui inspirent à l'apprentissage approfondi et l'appuient.
8. Concevoir des résultats d'apprentissage efficaces, harmonisés aux expériences d'apprentissage et évaluations.
9. Appuyer l'apprentissage étudiant en établissant un rapport avec les étudiants, tenant compte de multiples styles ou modes d'apprentissage, en minimisant proactivement les conflits non pédagogiques et en instaurant par ailleurs une ambiance axée sur l'apprentissage dans la classe.

Le contenu spécifique des résultats 4 et 5 est déterminé par les enjeux et idées traités dans les deux cours avec crédits, qui peuvent différer d'une année à l'autre.

Un certificat en *Éléments essentiels de l'enseignement universitaire* est assorti d'un certificat en *Supporting Learning*, de la Staff and Educational Development Association. Le certificat *Supporting Learning* est octroyé aux personnes qui terminent un programme s'adressant à des universitaires assumant une multitude de rôles liés à l'enseignement – étudiants diplômés qui notent les travaux, instructeurs de laboratoire, responsables d'enseignement dirigé et chargés de cours, jusqu'au membres titularisés du corps professoral. Le certificat du cours *Supporting Learning* signifie que le détenteur a consacré du temps et de l'énergie pour apprendre une gamme d'approches dans le but de créer des conditions propices à l'apprentissage.

Les résultats visés par la SEDA pour l'obtention du certificat *Supporting Learning* sont alignés sur ceux du cours *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, ce qui signifie que lorsque les résultats de ce dernier sont atteints, ceux de la SEDA le sont nécessairement. Dans cette optique, les participants fructueux doivent pouvoir :

- **Résultats liés au perfectionnement de base**
 - Déterminer leurs propres buts, directions ou priorités en matière de perfectionnement professionnel.
 - Planifier leur perfectionnement professionnel initial et/ou continu.
 - Entreprendre les activités de perfectionnement appropriées.
 - Revoir leur perfectionnement et leur pratique, et les relations entre les deux.
- **Résultats concernant les spécialistes**
 - Utiliser une gamme d'approches pour faciliter l'apprentissage.
 - Utiliser une variété de méthodes pour évaluer leur rôle au regard du soutien de l'apprentissage.
 - Fonder leur rôle professionnel sur des considérations d'ordre stratégique, politique et qualitatif pertinentes.

La SEDA exige également que le travail des participants pour atteindre ces résultats soit influencé par les soi-disant valeurs du cadre de développement professionnel de la SEDA, notamment :

- Compréhension de la façon dont les gens apprennent.
- Érudition, professionnalisme et pratique déontologique.
- Travail au sein de communautés d'apprentissage et développement de celles-ci.
- Travail efficace dans un contexte de diversité et promotion de l'inclusion.
- Réflexion continue sur la pratique professionnelle.
- Perfectionnement des gens et des processus.

1.3 Questions de recherche

Cette étude exploratoire avait pour but d'évaluer les effets de la formation sur les participants au cours *Éléments fondamentaux de l'enseignement universitaire*, niveau un du programme du Certificat en enseignement universitaire. En nous appuyant sur les travaux de Kirkpatrick (1994), Guskey (1999) et de Stes, Clement et Petegem (2007), nous avons recherché des preuves de l'incidence du programme sur les convictions, attitudes et pratiques des participants correspondant au but général de former des enseignants érudits, ainsi que les perceptions de ces changements par les participants et leurs étudiants. Les questions de recherche étaient :

1. *De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les convictions et attitudes des participants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage?*
2. *De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les pratiques pédagogiques des participants?*
3. *De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur l'engagement et l'incidence des participants relativement à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la prise de décisions au sein de leur département et établissement?*
4. *Quels sont les avantages de la participation au CEU, les améliorations pouvant être apportées au programme et les obstacles à la participation?*

1.4 Méthodes et méthodologie de recherché

Notre étude a utilisé une approche multiméthodes. L'étude a reçu l'approbation déontologique du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Windsor. Les participants ont été recrutés par des courriels envoyés par l'adjoint administratif du Centre d'enseignement et d'apprentissage, en tant que tierce partie distincte, et non par les mentors et enseignants du CEU, de manière à minimiser le contact des personnes ayant un intérêt dans l'étude. Le formulaire de consentement soulignait que les participants avait le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment et pouvait demander que leurs documents soient également retirés de l'étude. On a offert aux participants un livre sur l'enseignement et l'apprentissage en échange de leur participation.

L'étude nécessitait l'examen de documents générés par les participants dans le cadre du programme régulier du CEU.

- Collation et analyse des documents des plans d'apprentissage préalable et postérieur au programme soumis par chaque participant consentant :
 - inventaires des perspectives d'enseignement (TPI) – changements dans les perspectives sur l'enseignement et harmonisation entre convictions, intentions et actions;
 - inventaire des philosophies de l'éducation des adultes de Zinn (PAEI) – changements dans la philosophie de l'enseignement;
 - inventaire des approches à l'enseignement (ATI) – changements dans les approches à l'enseignement axées sur l'enseignant et axées sur l'étudiant des participants;
 - inventaires des objectifs de l'enseignement (TGI) – changements des buts de l'enseignement d'un cours spécifique;
 - Philosophie de l'enseignement – changements dans les croyances et valeurs de l'enseignement dans une description narrative.

Le principal instrument des plans d'apprentissage du CEU est l'inventaire des perspectives d'enseignement, qui comporte des questions sur les convictions, les intentions et les actions concernant l'enseignement (Pratt et associés, 1998). Les réponses sont notées et divisées en cinq catégories représentant différentes perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage : transmission, apprentissage, développement, accompagnement et réforme social. Pour chaque perspective, les participants reçoivent trois sous-cotes (convictions, intentions et actions), pour un maximum de 45 points. Les perspectives dont la note représente un écart-type supérieur à la moyenne de la personne sont désignées dominantes et les notes ayant un écart-type inférieur à la moyenne sont désignées mineures. (<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>).

Selon Pratt et Collins, l'inventaires des perspectives d'enseignement est utile parce qu'il aide les universitaires à réfléchir à la correspondance entre ce qu'ils croient relativement à l'enseignement, ce qu'ils veulent voir arriver à la suite de leur enseignement et ce qu'ils disent au sujet de leurs pratiques pédagogiques. Le programme du CEU utilise cet inventaire pour alimenter la discussion et la réflexion sur

l'alignement interne, la cohérence entre la théorie adoptée et celle utilisée (Tagg, 2007) et sa propre identité.

L'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (PAEI, Zinn, 1983, <http://www.labr.net/apps/paei/>) a pour but d'aider les universitaires à se situer eux-mêmes par rapport à des catégories théoriques populaires en philosophie de l'éducation. Les participants notent 15 énoncés selon une échelle de Likert en sept points. L'instrument comporte cinq sous-échelles qui correspondent aux cinq grandes catégories de la philosophie de l'éducation : libérale, comportementale, progressiste, humaniste et radicale. Une note totale se situant entre 95 et 100 indique un accord marqué avec la philosophie pertinente, tandis qu'une note entre 15 et 25 indique un désaccord marqué.

L'inventaire des approches à l'enseignement (ATI, Trigwell et Prosser, 2004) accorde aux répondants des notes dans deux catégories, devant être indépendantes l'une de l'autre : approche axée sur la transmission de l'information/l'enseignement et approche axée sur le changement conceptuel/l'étudiant. La note correspondant au changement conceptuel représente un enseignement qui se préoccupe d'aider l'étudiant à créer une signification, ce qui est lié à des comportements d'apprentissage plus productifs. Plus la note est élevée, plus il est probable que la méthode de l'enseignant amène les étudiants à adopter une approche d'apprentissage profond. La note liée à la transmission de l'information représente les approches pédagogiques traditionnelles – la transmission de l'information devant être assimilée par les étudiants – qui est associée à des comportements d'apprentissage plus superficiels. L'ATI a été utilisé plusieurs fois dans le cadre d'études de mise à l'essai/nouvelle mise à l'essai (Rodgers, Christie et Wideman, 2014; Stes, Coertjens et Van Petegem, 2010; Stes, Min-Leliveld et Van Petegem, 2010; Stes, Clement et Van Petegem, 2007; Dimitrova et coll., 2013 p. ex.) et est considéré valide.

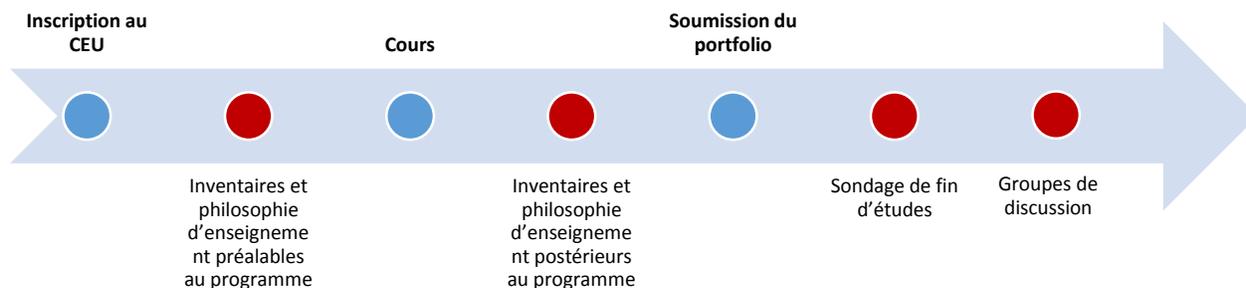
L'inventaire des objectifs d'apprentissage (TGI; Angelo et Cross, 1993) demande aux enseignants sur quoi ils se concentreront dans leurs cours. Les réponses sont catégorisées en ensemble de priorités : capacités de raisonnement de haut niveau, compétences de base pour la réussite scolaire, connaissances et compétences spécifiques à une discipline, arts libéraux et valeurs universitaires, préparation au travail et à la carrière et développement personnel. En outre, les sondages de fin d'études ont été analysés et les participants ont été invités à des groupes de discussion (les questions des groupes de discussion figurent à l'annexe B). La prochaine section fournit des détails sur chaque inventaire et les questions du sondage de fin d'études.

Sources de données utilisées pour répondre aux quatre questions de recherche.

Question de recherche	Source des données
1. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les convictions et attitudes des participants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage?	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison des inventaires préalables et postérieurs : TPI, PAEI, ATI, TGI • Comparaisons des philosophies de l'enseignement préalables et postérieures • Groupes de discussion
2. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les pratiques pédagogiques des participants?	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes de discussion • Sondage de fin d'études
3. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur l'engagement et l'incidence des participants relativement à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la prise de décisions au sein de leur département et établissement?	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes de discussion • Sondage de fin d'études
4. Quels sont les avantages de la participation au CEU, les améliorations pouvant être apportées au programme et les obstacles à la participation?	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes de discussion • Sondage de fin d'études

Lorsqu'ils ont commencé le programme du CEU, les participants ont été invités par leur mentor à remplir les documents du plan d'apprentissage préalable au programme (inventaires et philosophie d'enseignement). On leur a demandé de remplir le plan d'apprentissage postérieur au programme une fois les cours du CEU terminés, et de l'inclure dans leur portfolio. Une fois le programme du CEU terminé avec succès, les participants ont reçu par courriel le sondage de fin d'études. Ceux qui ont accepté de participer à l'étude ont été invités à prendre part à un groupe de discussion (Figure 1). Les dates de début et de fin du programme étant différentes d'un participant à l'autre, les documents du plan d'apprentissage ont été recueillis à différents moments de l'année, bien qu'approximativement toujours à la même étape de l'évolution d'un participant dans le programme.

Figure 1 : Calendrier de la collecte de données durant le programme du CEU



Les inventaires quantitatifs des plans d'apprentissage (TPI, PAEI, TGI et ATI) ont été analysés à l'aide d'hypothèses statistiques conventionnelles.

Les philosophies d'enseignement ont été évaluées à partir d'une rubrique fondée sur la taxonomie de la structure des résultats d'apprentissage observés (SRAO) (Annexe A), afin de déterminer si et de quelle manière les attitudes et convictions pédagogiques des participants avaient changé pendant qu'ils suivaient le programme. Les philosophies de l'enseignement fournissent un moyen d'évaluer la pensée des universitaires sur l'enseignement et l'apprentissage – leurs conceptualisations, modèles, métaphores, comparaisons et associations. La première version de cette rubrique a été élaborée par le chercheur principal, qui a dirigé l'équipe de recherche durant un exercice de modération utilisant des exemples de philosophies de l'enseignement. À la suite de cet exercice, la rubrique a été peaufinée avec l'apport de l'équipe avant d'être appliquée aux philosophies des participants. Chaque philosophie de l'enseignement a été rendue anonyme et assignée en trois lots à deux ou trois évaluateurs, dont les auteurs du présent rapport et deux autres enseignants/mentors du programme du CEU. On a pris soin de ne pas assigner aux évaluateurs les philosophies de participants dont ils avaient été mentors. Chaque lot a été évalué individuellement à partir de la rubrique, puis toutes les notes ont été compilées et discutées par toutes les personnes participant à l'évaluation de ce lot jusqu'à l'obtention d'un consensus, encore une fois en étant guidés par la rubrique.

La taxonomie de la SRAO (Biggs et Collis, 1982), d'abord élaborée pour évaluer la qualité de questions, est utilisée depuis plus de trois décennies dans de multiples contextes et disciplines scolaires afin de guider et d'évaluer la complexité de l'apprentissage résultant de leçons et de cours. Dans le programme du CEU, les participants l'utilisent pour orienter la conception de leurs résultats d'apprentissage, tâches d'évaluation, leçons et cours. Elle comporte deux dimensions : quantitative et qualitative. Au niveau inférieur, quantitatif de la taxonomie (unistructuré et multistructuré), l'apprentissage consiste à ajouter aux « choses » que nous savons, sans nécessairement les comprendre. La compréhension survient au niveau supérieur, qualitatif, de la taxonomie (relationnel et abstrait étendu), puisqu'il s'agit, selon Biggs et Collis, de faire des liens entre des

abstractions de plus en plus complexes et des généralisations à partir de la réserve quantitative de « choses » apprises, et éventuellement d'être capable de projeter de façon significative dans le futur, d'appliquer des connaissances et de s'adapter à de nouveaux contextes ainsi que d'utiliser ce qui a été appris pour critiquer et créer. Les niveaux relationnel et abstrait étendu de la SRAO représentent le type d'apprentissage que la plupart des pédagogues aimeraient que leurs étudiants fassent, mais les détails sur la manière d'aider les étudiants à atteindre les niveaux supérieurs sont compliqués.

Les groupes de discussion ont réuni des participants ayant terminé le programme dans le but de répondre en profondeur aux quatre questions de recherche. L'équipe de recherche a été formée à l'animation de groupes de discussion par Suzanne McMurphy de l'École de travail social de l'Université de Windsor. On voulait ainsi s'assurer d'une approche uniforme et compétente à la facilitation. Deux groupes de discussion de six participants chacun ont été organisés, facilités par deux membres de l'équipe de recherche (ni l'un ni l'autre n'étant le chercheur principal). Un scénario prédéterminé a été suivi afin de garantir le plus d'uniformité possible entre les deux groupes (le scénario figure à l'annexe B). Les données des groupes de discussion ont été enregistrées et transcrites par un assistant de recherche. Les résultats ont été interprétés à l'aide d'analyses élémentaires du contenu et thématiques pour identifier et classifier les thèmes communs (Creswell, 2003). Les transcriptions ont été organisées en thèmes par trois membres de l'équipe de recherche (les deux facilitateurs et le chercheur principal), puis les thèmes ont été affinés et classifiés en groupes thématiques.

Le sondage de fin d'études a été diffusé par courriel dans le but de recueillir l'information de façon anonyme par écrit. Il a été envoyé à tous les diplômés du CEU et seuls ceux qui ont accepté de participer à l'étude ont été inclus dans l'analyse des données de recherche. Le sondage de fin d'études a été utilisé pour recueillir de l'information sur les changements des pratiques autodéclarées des participants, les répercussions perçues aux niveaux du département et de l'établissement et les commentaires sur les avantages du programme, les aspects pouvant être améliorés et les obstacles à la participation. À l'instar des résultats des groupes de discussion, ceux du sondage ont été interprétés à partir d'analyse du contenu élémentaire et thématique en vue d'identifier et de classer les thèmes communs (Creswell, 2003). Les réponses ont été examinées par trois membres de l'équipe de recherche (les deux facilitateurs et le chercheur principal), puis les thèmes ont été affinés et catégorisés en groupes thématiques.

1.5 Limites des données

Il existe des limites aux données recueillies et aux conclusions qui peuvent en être tirées. L'échantillon de participants était petit, en partie parce que la population de participants était petite; les contacts ont été établis par une tierce partie et certains participants potentiels ont craint des répercussions au sein de leur département. Il manquait certaines données préalables et postérieures – les participants ayant fait le programme il y a quelque temps n'ayant pas conservé toutes les données requises. Comme il n'y avait pas de groupe de contrôle, il n'est pas possible de comparer les participants avec d'autres personnes non inscrites au programme. L'étude portant sur un programme spécifique dans une université, les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à d'autres établissements. Enfin, comme nous l'avons mentionné

auparavant, l'échantillon est biaisé : les participants au CEU tendent à être des personnes qui ont vraiment à cœur la qualité de leur enseignement et qui sont motivées à consacrer considérablement d'efforts et de temps à leur propre perfectionnement en tant qu'enseignant.

2 Présentation et analyse des données

2.1 Caractéristiques démographiques des participants

En tout, 23 participants au CEU ont accepté de prendre part à l'étude – huit de la cohorte de 2009-2010, cinq de la cohorte de 2010-2011, neuf de la cohorte de 2011-2012 et un de la cohorte de 2012-2013. Pour chaque document du plan d'apprentissage analysé, nous avons eu moins de 23 sources, certaines ayant dû être éliminées en raison de données manquantes (les documents n'avaient pas été retenus ou les participants n'avaient pas encore terminé le programme au moment de la collecte; dans ce dernier cas, il n'était pas possible d'obtenir des données postérieures au programme).

Bien que nous n'ayons pas recueilli ou utilisé de renseignements démographiques détaillés dans le cadre de l'étude afin de mieux assurer la confidentialité dans un programme de petite taille, les données démographiques générales sont les suivantes : 18 des 23 participants étaient des femmes et cinq étaient des hommes. Ce ratio correspond à celui du programme dans son ensemble.

Pour ce qui est des disciplines représentées : cinq participants étaient en ingénierie; quatre en sciences sociales; trois en lettres et sciences humaines; trois en éducation; trois en science; deux en soins infirmiers; deux en administration des affaires; et un en droit.

Les rôles des participants à l'université se répartissaient de la façon suivante : onze étaient des chargés de cours à temps partiel; six des membres à temps plein du corps professoral (responsabilités traditionnelles et axées sur l'enseignement); cinq étaient des étudiants diplômés; et un était membre du personnel. Il convient de souligner que onze des participants assumaient plus d'un rôle. Aux fins de l'étude, les participants assumant de multiples rôles ont été catégorisés en fonction *de leur rôle le plus pertinent du point de vue de l'enseignement* – en ordre décroissant : membre à temps plein du corps professoral, chargé de cours à temps partiel, étudiant diplômé et membre du personnel.

Des 23 participants, douze ont participé aux groupes de discussion et neuf ont répondu au sondage de fin d'études. La plupart des étudiants diplômés et certains chargés de cours avaient quitté l'université lorsque ces groupes ont été organisés et les participants semblaient moins susceptibles de répondre au sondage de fin d'études s'ils n'avaient pas l'intention de rester ou avaient déjà quitté.

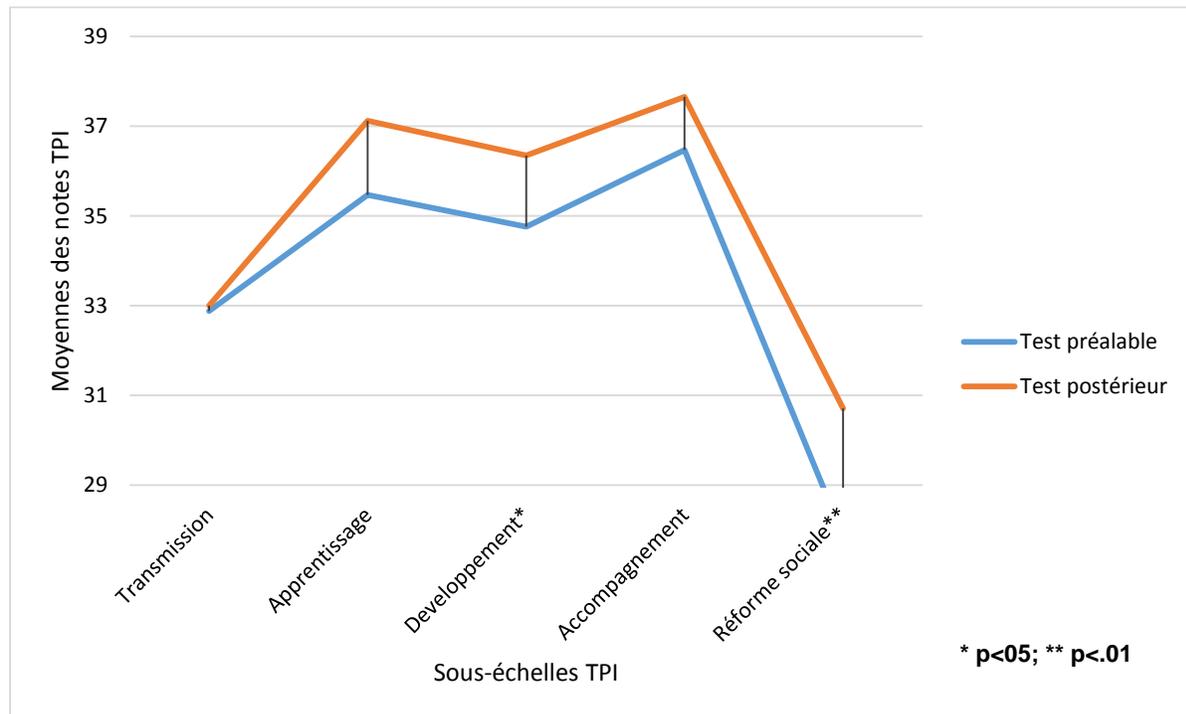
2.2 Inventaires du plan d'apprentissage³

2.2.1 Inventaires des perspectives d'enseignement

Les résultats du TPI comprennent 17 paires appariées (avant et après le programme). Les notes moyennes ont augmenté pour chacune des cinq perspectives entre les évaluations préalables et postérieures au programme, bien que les résultats pour les perspectives transmission (32,88 à 33), apprentissage (35,47 à 37,12) et accompagnement (36,47 à 37,65) n'étaient pas statistiquement significatifs.

Cependant, l'augmentation des notes moyennes des perspectives développement (34,76 à 36,35, $p = 0,048$) et réforme sociale (27,88 à 30,71, $p = .002$) étaient statistiquement significative, en particulier celle de la réforme sociale.

Figure 2 : Résultats de l'inventaire des perspectives d'enseignement (n=17 paires appariées)



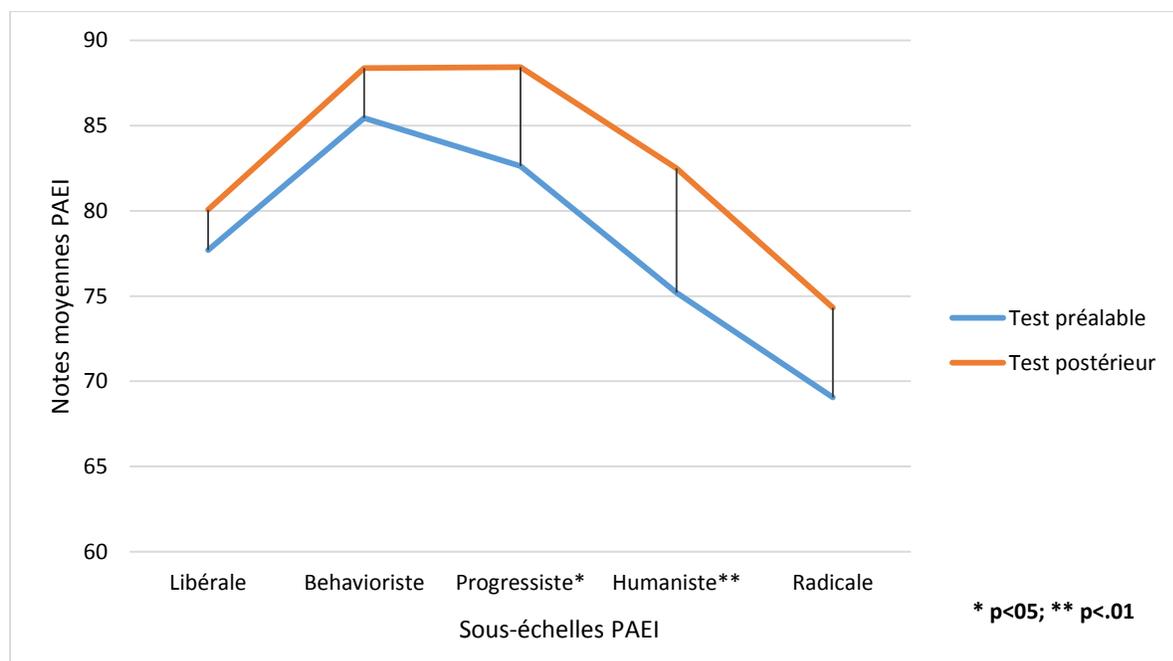
3 Des tests t-ont été utilisés pour toutes les données quantitatives.

2.2.2 inventaire des philosophies de l'éducation des adultes

Les catégories du PAEI ont des similarités avec les catégories du TPI. Ces similarités sont prévisibles en raison des positions philosophiques qui influencent les catégories du TPI, mais imparfaites, ressemblant à des diagrammes de Venn se chevauchant lourdement. Ainsi, la philosophie behavioriste tend à correspondre à la perspective du développement; la philosophie humaniste tend à correspondre à la perspective d'accompagnement; la philosophie progressiste tend à correspondre à la perspective de l'apprentissage; la philosophie libérale tend à correspondre à la perspective de la transmission; et la philosophie radicale tend à correspondre à la perspective de la réforme sociale.

En raison de ces correspondances communes (que les mentors et évaluateurs avaient remarquées dans les plans d'apprentissage), nous nous étions attendus à voir des résultats similaires pour l'ensemble des 16 paires appariées des résultats du TPI et du PAEI préalables et postérieurs au programme. Cependant, si les notes au PAEI ont augmenté dans chaque catégorie – 77,69 à 80,06 (libérale), 85,44 à 88,38 (behavioriste), 82,63 à 88,44 (progressiste), 75,19 à 82,50 (humaniste) et 69,06 à 74,41 (radicale) – et par conséquent n'ont pas contredit les résultats du TPI, les seules différences significatives mises en évidence par le *test t* étaient associées aux philosophies progressiste ($p = 0,022$) et humaniste ($p = 0,004$). Il s'agit d'un contraste évident par rapport aux différences ressortant des résultats du TPI.

Figure 3 : Résultats de l'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (n=16 paires appariées)

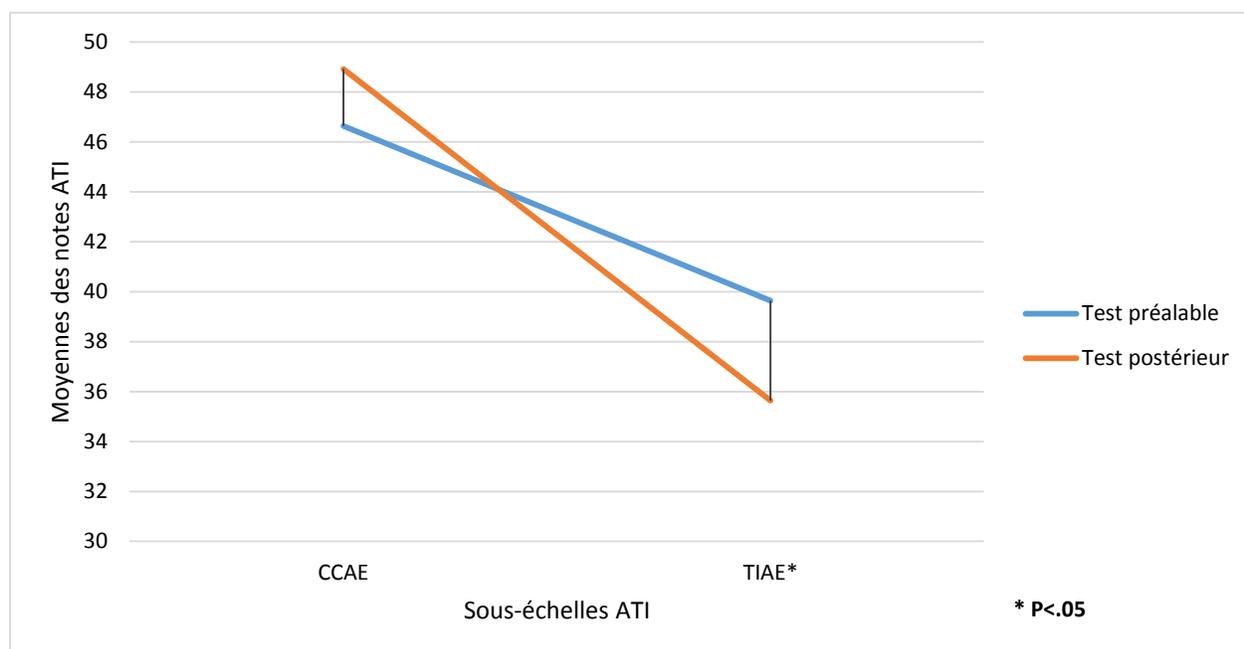


2.2.3 Inventaire des approches à l'enseignement

Il n'y avait que 11 paires appariées pour l'ATI – ce qu'explique partiellement le fait que cet inventaire n'a été requis dans les plans d'apprentissage du CEU qu'à partir de la deuxième cohorte (et qu'il a été retiré depuis la fin de cette étude).

La note relative à l'approche axée sur le changement conceptuel/l'étudiant s'est élevée de 46,64 à 48,91 ($p = 0,292$), pas une augmentation significative, mais allant dans la direction souhaitée. La note correspondant à l'approche axée sur la transmission de l'information/l'enseignement a chuté de 39,64 à 35,64 ($p = 0,036$), une différence significative et également dans le sens souhaité.

Figure 4 : Résultats de l'inventaire des approches à l'enseignement (paires appariées n=11)

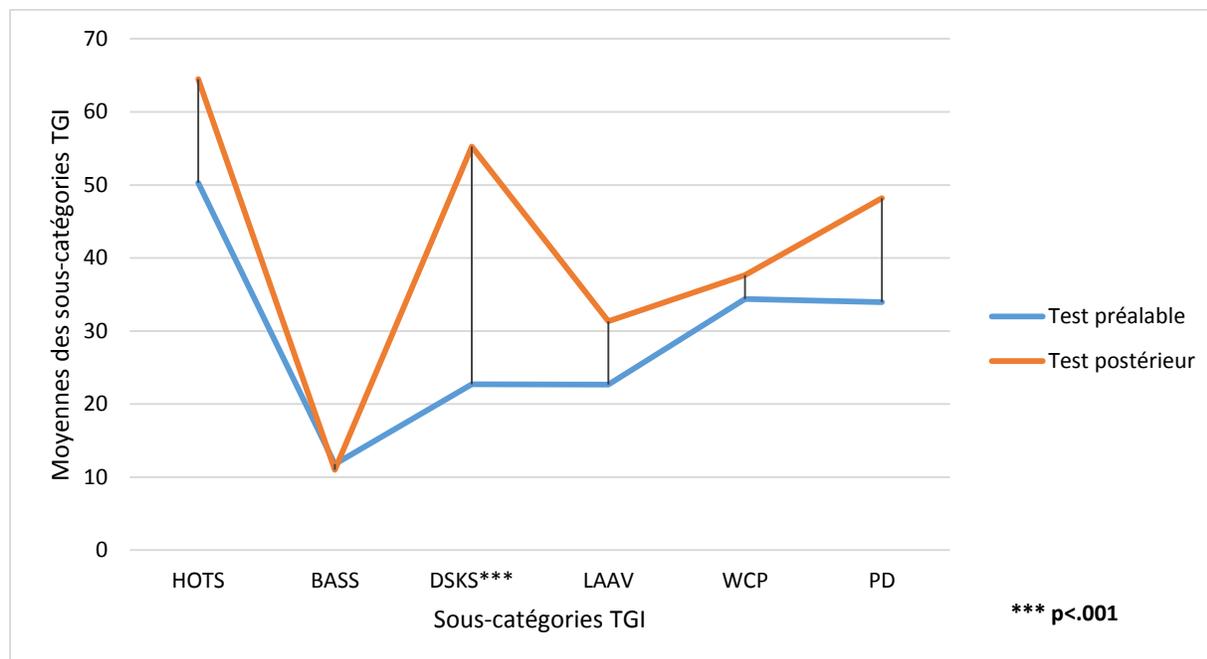


2.2.4 Inventaire des objectifs de l'enseignement

À l'exception des notes associées aux compétences scolaires de base, les notes moyennes de chaque catégorie du TGI ont augmenté à la suite du programme pour les quinze paires appariées – capacité de raisonnement de haut niveau (HOTS), de 50,27 à 64,47; compétences de base pour la réussite scolaire (BASS), de 11,80 à 11; connaissances et compétences spécifiques à une discipline (DSKS), de 22,73 à 55,27; arts libéraux et valeurs universitaires (LAAV), de 22,67 à 31,33; préparation au travail et à la carrière (WCP), de 34,40 à 37,67; et développement personnel (PD), de 33,93 à 48,20.

La seule différence significative qui ressort de ces résultats est la note correspondant aux connaissances et compétences spécifiques à une discipline (p est inférieur à 0,001), qui a pratiquement doublé entre les évaluations préalables et postérieures au programme, laissant entendre que les participants, à mesure qu'ils progressent dans le programme, établissent de plus en plus selon un ordre de priorité les aspects de leurs cours spécifiques à la discipline.

Figure 5 : Résultats de l'inventaire des objectifs de l'enseignement (n=15 paires appariées)



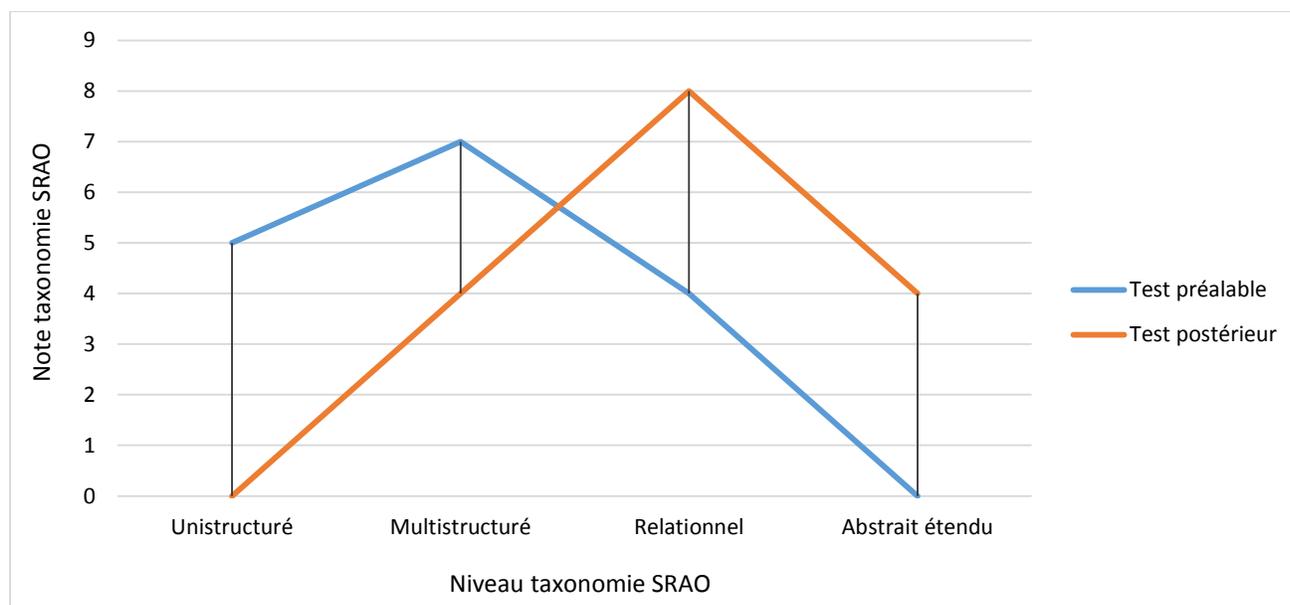
2.3 Philosophies de l'enseignement

Les universitaires se conçoivent eux-mêmes en fonction de leurs propres expériences en tant qu'étudiant et qu'enseignant (Prosser, Trigwell et Taylor, 1994; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992; Dall'Alba, 1991; Martin et Balla, 1991) – expériences qui comprennent non seulement leurs perceptions et réflexions sur leurs propres discours et comportement, mais également les observations des autres, leurs lectures ainsi que ce que les étudiants et collègues leur apprennent sur eux-mêmes.

En supposant que la plupart des participants avaient au mieux une connaissance générale des philosophies de l'enseignement au début du programme, nous nous attendions à ce que les philosophies préalables au programme seraient regroupées au niveau multistructuré. Puisqu'une bonne philosophie de l'enseignement devrait raconter une histoire cohérente – ou, si l'on préfère, dresser un portrait cohérent – de l'identité de son auteur, nous espérons que les philosophies de l'apprentissage postérieures au programme seraient

regroupées au niveau relationnel. Nous nous attendions à ce que très peu de philosophies de l'enseignement postérieures au programme se situent au niveau abstrait étendu au moment de l'obtention du diplôme du premier niveau du programme, bien que nous nous attendions à ce qu'au moins la moitié atteignent ce niveau à la fin du niveau deux du programme.

Figure 6 : Résultats de la SRAO des philosophies de l'enseignement (n=16 paires appariées)



La note moyenne agrégée pour les philosophies de l'enseignement préalables au programme était de 6,2, se situant fermement dans la fourchette multistructurée. La note moyenne agrégée postérieure au programme était de 8,6, une augmentation de 2,4 points, se situant au niveau inférieur de la fourchette relationnelle. Les deux notes agrégées correspondent aux attentes. On peut constater un déplacement clair de la courbe, vers la droite, les niveaux supérieurs de la taxonomie suivant le programme du CEU.

On constate en examinant les 16 paires appariées que la différence entre les notes des évaluations préalables et postérieures au programme se situe entre 2 et 10, un degré de variation inattendu. La différence moyenne entre les notes préalables et postérieures était de 2,68 (médiane 2). Mais puisqu'il s'agit d'une rubrique catégorique, des données plus significatives peuvent être recueillies en examinant les différences dans cette perspective.

Parmi les paires appariées, cinq philosophies de l'enseignement préalables au programme se situaient au niveau unistructuré; six au niveau multistructuré; quatre au niveau relationnel; aucune au niveau abstrait étendu. Par contre, aucune des philosophies postérieures au programme ne se situait au niveau unistructuré; quatre se situaient au niveau multistructuré; huit, au niveau relationnel; et quatre au niveau

abstrait étendu. Les différences sont assez dramatiques. Deux participants ont amélioré leurs philosophies du niveau unistrukturé au niveau abstrait étendu (des augmentations de sept et de dix points).

Un seul participant a vu sa note diminuer (de deux points). Chaque participant dont la note préalable au programme correspondait au niveau unistrukturé a terminé le programme au niveau multistrukturé ou à un niveau supérieur. Personne n'a terminé le programme sous le niveau multistrukturé.

Pour illustrer les différences que nous avons constatées entre les philosophies préalables et postérieures au programme, examinons quelques paires appariées.

La philosophie de l'enseignement du participant/de la participante 1A était rigidement unistrukturée avant le programme. Cette personne a écrit : « Lorsque j'enseigne, je dois savoir où nous allons et savoir de façon raisonnable de quelle façon les étudiants y parviendront. Avec les ans, je suis plus à l'aise de prendre les détours nécessaires et j'ai confiance que le but final peut être atteint de différentes façons. L'enseignement est une joie et un privilège. Lorsque j'enseigne, j'apprends de mes étudiants, de la même façon qu'ils apprennent de moi et les uns des autres. » Cette position est exagérément simplifiée et entièrement axée sur un aspect de l'enseignement : les besoins du participant ou de la participante 1A. Sa philosophie de l'enseignement affiche une certaine croissance. Cette personne écrit maintenant : « Je suis particulièrement habile à déterminer ce que les étudiants ont besoin d'apprendre, à déconstruire les problèmes en éléments significatifs, en pensant à la meilleure façon pour eux d'apprendre la matière et en concevant mon enseignement en fonction de l'atteinte des objectifs ou résultats souhaités. Cela m'a permis d'enseigner dans différents domaines (énumérés) et contextes (énumérés)... Peu importe le sujet, je crois qu'il est crucial que les étudiants apprennent ce qui les aidera à réussir dans le prochain cours ou la prochaine étape du programme, dans leur future carrière ou dans leur vie de tous les jours. » L'accent est encore principalement sur les besoins de l'enseignant/enseignante, mais il est maintenant question de considérations propres aux étudiants ainsi que de renseignements sur les moyens, et une certaine sensibilisation au jumelage des fins et des moyens transparaît.

Par contre, le participant/la participante 3A a exprimé une philosophie de l'enseignement préalable au programme correspondant au niveau multistrukturé. Cette philosophie consistait en une liste de deux pages de citations et des méthodes d'enseignement utilisées. Le passage suivant est typique : « Ma classe ne peut pas être décrite comme stationnaire. Habituellement, mes étudiants s'assoient de façon à former un fer à cheval de manière à se voir les uns les autres et à me voir. Si les pupitres sont fixes, je leur demande de se déplacer eux-mêmes. Il est nécessaire que les étudiants se déplacent lorsque l'on forme des groupes de réflexion/de pairs/d'échange/de discussion ou lorsque, en groupes de deux, ils se corrigent l'un l'autre. Si les étudiants n'aiment pas se déplacer ou ne le peuvent pas facilement, alors je me déplace moi-même. Je me déplace vers le lutrin pour clarifier un concept ou lorsque je veux qu'ils prennent des notes. Je m'assied parmi eux à un pupitre lorsque je participe à un groupe de discussion ou pour répondre à leurs questions. » Il y a ici quelque chose de prometteur, mais page après page d'énoncés et de listes sans liens les uns aux autres ne donnent aucune idée de la façon dont cette personne se définit elle-même en tant qu'enseignant/enseignante, comment ses convictions et valeurs lient ensemble ses pratiques, et ce que tout cela signifie.

Toutefois, à la suite du programme le participant/la participante 3A a abandonné ses listes de pratiques pour contextualiser, ancrant ses pratiques dans ses expériences antérieures, les liant à ses convictions et valeurs profondes, et les extrapolant dans le futur. Ainsi, après avoir expliqué les expériences ayant motivé son choix d'une carrière d'enseignement, il/elle a résumé son approche : « En tant qu'enseignant(e), la principale philosophie que j'essaie de mettre en pratique est d'aider les étudiants à prendre conscience qu'ils sont responsables de leur apprentissage. En tant que pédagogue, je ne suis que le facilitateur et non la source absolue. Une source qui est bien informée sur un sujet, mais qui constate qu'il est important de permettre aux étudiants de participer, de filtrer et d'inférer les détails pertinents qui contribuent à leurs progrès individuels dans le domaine. » À partir de ce point, 3A explore la signification de cette approche en parlant d'approches bien contextualisées à l'enseignement, en dépouillant et en expliquant en détail les répercussions auxquels les lecteurs peuvent ne pas s'attendre. La philosophie de l'enseignement du participant/de la participante 3A a été notée au niveau abstrait étendu.

Le participant/la participante 1J a commencé la description de sa philosophie de l'enseignement de la façon suivante : « Si de devais décrire ma philosophie de l'enseignement en une seule phrase se serait – de la goutte au déluge. La pluie commence par une particule solide autour de laquelle l'eau s'accumule pour former une goutte de pluie, puis une autre et une autre, jusqu'à ce que des millions de gouttes se déversent sur la terre et sur la mer. » Cette métaphore, prenant racine dans la discipline de ce participant/cette participante est utilisée pour expliquer la nature et les liens de ses pratiques pédagogiques.

Enfin, le participant/la participante 3G est passé(e) d'une philosophie d'enseignement unistrukturée à une philosophie de niveau abstraite étendue. Avant le programme, cette personne écrivait : « Pour moi, la pédagogie est davantage une question de valeurs que de matières scolaires. En fait, la façon dont chacun définit *scolaire* relève de la perspective et des valeurs ». Cette personne énonce ensuite une liste d'exigences pour une communauté apprenante qui n'est pas liée aux phrases précédentes. Après le programme cependant, 3G présente un cadre conceptuel de sa philosophie de l'enseignement, fondé sur un contexte, l'apprentissage significatif, l'interaction et la justice sociale, tous ces éléments étant liés aux expériences de la vie, aux expériences en enseignement et aux objectifs à long terme.

2.4 Groupes de discussion⁴

Les réponses recueillies durant les groupes de discussion ont été regroupées en thèmes par trois membres de l'équipe de recherche (les deux facilitateurs et le chercheur principal). Les thèmes ont ensuite été peaufinés et classifiés en quatre groupes thématiques : résultats pédagogiques (39 % des réponses), besoins professionnels (24 % des réponses), éléments du programme (27 % des réponses) et obstacles et recommandations (10 % des réponses).

⁴ Les questions posées durant les groupes de discussion figurent à l'annexe B.

2.4.1 Besoins professionnels

Parmi les réponses du groupe besoins professionnels, 33 % correspondaient au thème perfectionnement; 29 %, à confiance/anxiété; 12 %, à pratique réflexive/identité; 11 %, à influence/leadership/agent de changement; et 15 %, à résultat positif ou satisfaisant.

Perfectionnement

Plusieurs participants ont dit que le désir de s'améliorer ou de se perfectionner en tant qu'enseignant les avait motivés à s'inscrire au programme en même temps que c'était un résultat de leur participation. Comme l'explique l'un d'eux « J'ai l'impression que l'on peut continuer de se perfectionner même une fois que c'est fini; ils vous donnent les outils pour cela aussi. »

Les participants ont mentionné comme fait saillant de leur participation au programme la liberté de faire l'essai de méthodes d'enseignement qu'ils ne connaissaient pas (apprentissage fondé sur la recherche et apprentissage fondé sur des problèmes p. ex.), d'explorer de nouvelles idées et de tirer avantage des nouvelles possibilités d'enseignement. Pour certains, la possibilité d'améliorer leur confiance en eux, leurs connaissances et leurs compétences grâce à l'expérimentation a donné naissance à un sentiment d'autoefficacité. « On peut hésiter à demander à un membre de son comité de nominations de quelle manière améliorer son enseignement ou s'il croit qu'une chose en particulier fonctionnerait pour vous; on se sent plus à l'aise d'essayer certaines choses ici puis de parler par la suite à des gens de son département. »

L'intégration d'identités professionnelles, liant inextricablement l'identité d'enseignant et celle de chercheur, est ressortie également, en partie peut-être en raison de la transférabilité de l'apprentissage fait par les participants. L'un d'eux a souligné les compétences en enseignement magistral : « Je pense à cela maintenant lorsque je présente un exposé à mon comité, par exemple, non en tant qu'enseignant, mais en tant que chercheur. Le processus d'enquête que j'ai appris durant le programme du CEU a complètement redéfini ce qu'est la recherche pour moi. » Un autre participant croyait également que le cours sur l'exposé magistral permettait l'acquisition de compétences facilement transférables à d'autres aspects de la vie et attirait l'attention sur la « composante inclusivité » du cours en ligne « parce que c'est très facile de vivre sa vie en pensant à sa propre perspective, sans être trop conscient des autres personnes dont le vécu est différent et qui ont une vision différente du monde. » Une participante avait déjà quitté le milieu universitaire pour travailler dans une compagnie manufacturière, où elle devait enseigner à ses collègues comment former des employés. Elle a constaté : « Je pouvais traduire l'apprentissage en quelque chose qu'ils pouvaient comprendre et ils comprenaient alors que cela était valable, et en même temps je me disais " wow "... j'ai appris tout cela et maintenant je suis à l'aise de l'utiliser... je crois que j'étais vraiment surprise de constater tout ce que je savais, d'être capable... d'enseigner à quelqu'un d'autre à le faire. »

Certains participants semblaient surpris de constater combien ils avaient changé depuis leur inscription au programme : « Avant, je me tenais devant la classe et je me contentais de parler, alors que maintenant je mobilise les étudiants et il peut y avoir une pause sans que je pense – oh non, je ne fais pas mon travail

parce que je ne parle pas tout le temps ». D'autres participants ont fait écho à cette perception, parlant des effets que leur expérience du CEU avaient déjà sur leur enseignement et, par conséquent, sur leurs étudiants. Selon l'un d'eux : « Des étudiants de quatrième année ont déclaré que c'était le premier cours qu'ils suivaient durant lequel ils rencontraient vraiment des gens du département (et) commençaient vraiment à connaître les gens, parce qu'ils ont l'habitude de simplement prendre des notes et faire les examens. »

Influence, leadership et agent de changement

Dans une plus grande mesure que prévu, les participants ont exprimé de la satisfaction par rapport à leur croissance en tant qu'agent de changement à la suite du programme du CEU. Certains le constataient dans les initiatives qu'ils se voyaient prendre. Un étudiant diplômé a affirmé :

Je suis retourné au département en tant que chargé de cours à temps partiel et je travaillais avec mon ancien professeur, c'était donc quelque peu intimidant au départ. Mais ils m'ont invité aux réunions du conseil du département et je me suis surpris à donner mon avis sur la politique et le programme d'études, et des choses semblables, d'une façon qui n'aurait pas été possible auparavant. Je me surprenais moi-même. Vous savez, si je m'étais vu moi-même comme un étudiant diplômé à ce moment, je n'aurais pas parlé de ces choses, mais j'étais confiant de savoir de quoi je parlais et ils m'ont écouté.

De nombreux participants ont dit qu'on faisait appel à eux pour contribuer à des changements pédagogiques dans leur département avant même qu'ils aient terminé le premier niveau du programme. Ainsi, des participants ont dit : « J'ai joué un rôle essentiel dans un changement d'orientation qui sera bientôt en vigueur » et « Les gens me posent des questions sur l'enseignement, ce qui ne se produisait pas avant. » Dans certains cas, les participants ont fait un lien direct entre leur influence croissante et la confiance acquise dans le cadre du programme, sentant qu'ils étaient maintenant « capable d'entamer avec des gens auxquels je n'aurais pas osé m'adresser avant des conversations sur la pédagogie. »

Une étudiante diplômée qui assume tout à tour la fonction d'assistante à l'enseignement et de chargée de cours a déclaré avoir été embauchée par son département pour créer un « modèle de plan de cours... je suis ensuite allée à une réunion départementale et je l'ai présenté aux gens et ce plan appartient maintenant au département », il est maintenant requis. La même étudiante a également été invitée, en raison de son expertise croissante, à faire partie, en tant qu'adjointe de recherche, d'un comité ayant pour mission de créer un programme interdisciplinaire.

De façon générale, les participants semblaient surpris des rôles qu'ils assument maintenant dans leur département d'origine. Comme l'un d'eux le mentionne : « On se tourne vers moi pour... animer les discussions et parler de la conception du programme d'études... Comme je suis un membre subalterne du corps professoral, cela est très inhabituel que je sois l'initiateur de conversations avec les professeurs principaux sur la façon dont le programme devrait être conçu et la manière dont les cours devraient s'inscrire dans ce cadre. »

Résultat positif ou négatif

S'agissant du développement de leur professionnalisme, les participants ont parlé des effets positifs que leur participation au programme semblaient avoir sur leur vie professionnelle, en particulier en ce qui concerne l'incidence perçue sur les étudiants, qui profitent et apprennent des expériences d'apprentissage créées par les participants au CEU, qu'ils disent « différents de certains autres professeurs ».

Bien que le programme tente de dissuader les participants de considérer les notes des évaluations de l'enseignement par les étudiants comme des sources d'information fiables, une participante a déclaré : « Dans mon cas, si je compare les notes des évaluations des étudiants, je constate une importante augmentation l'avant et l'après le CEU. » La même participante percevait également un autre type de répercussion : « J'ai demandé à quelqu'un de m'observer et cette personne est restée dans la classe après le cours et a demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient de mon enseignement. Tous ont dit « Nous apprécions qu'elle prenne du temps pour apprendre à enseigner ». »

Une autre participante a fait part des commentaires d'un étudiant frustré de ses efforts pour rejoindre tous les étudiants. Ce « bon étudiant » lui a dit de cesser de se préoccuper autant des étudiants, mais la participante a interprété cela comme un commentaire positif découlant des changements qu'elle a apportés à son enseignement à la suite du programme du CEU, une conséquence « d'avoir appris que votre groupe d'étudiants est diversifié et qu'il faut tenir compte de tous leurs besoins d'apprentissage, faire attention à tous les groupes qui composent la classe – pas juste aux *bons étudiants* ».

Anxiété réduite et confiance accrue

Les commentaires concernant la réduction de l'anxiété et l'augmentation de la confiance en soi étaient communs dans les deux groupes de discussion. Les participants ont parlé d'une confiance accrue relativement à leur enseignement, la conception de cours et la planification de l'évaluation – ainsi que « en moi-même et en ma capacité ». Ils se sentaient « également moins obligés d'avoir une réponse pour toutes les questions (je pouvais donc compter) sur les étudiants beaucoup plus pour ce qui est de leur expertise, de ce qu'ils savent et de ce qu'ils apportent à la classe. » La nouvelle confiance exprimée par les participants influait sur leur vision du futur également. Comme l'a souligné l'un d'entre eux : « De nombreuses compétences sont transférables. Si nous ne trouvons pas un emploi dans le milieu universitaire, nous pouvons faire autre chose. »

Les participants ont dit avoir moins peur d'essayer de nouveaux types d'expériences pédagogiques. « Je n'ai jamais enseigné à une classe de grande taille, a dit l'un d'eux, mais ça ne me fait pas peur maintenant et j'essaierais. » Les expériences vécues dans le CEU leur ont donné la possibilité de confronter et de surmonter leurs craintes. « J'ai suivi ce demi cours sur l'enseignement magistral alors que l'enseignement magistral me fait réellement peur... et cela m'a vraiment aidé à me sentir plus à l'aise parce que ça m'a donné plus d'expérience à ce chapitre et plus de connaissances à ce sujet. »

Ils ont également mentionné être moins craintifs à l'idée de s'exprimer ouvertement et de poursuivre proactivement leurs objectifs. « Cela m'a aidé à avoir davantage confiance dans ma position (au sein de mon département) et pour parler à d'autres départements », a expliqué un participant, « j'étais vraiment gêné et agissais comme une petite souris, ne parlant pas. Mais j'ai appris à m'extérioriser davantage et à aller chercher ce que je veux plutôt que de simplement attendre. »

Pratique réflexive et identité

Une augmentation du degré de confiance semble sans surprise, être accompagnée d'un sentiment amélioré de sa propre identité, acquis grâce à la pratique de la réflexion critique : « en pensant vraiment à ce que je suis en train de faire et ce pourquoi je le fais ». Les participants sont conscients que le programme « leur donne la possibilité de réfléchir à leur enseignement. La rédaction du portfolio et la réponse aux sondages ainsi que le fait de prendre une sorte de recul et d'examiner les résultats, c'est honnêtement quelque chose que je n'aurais pas fait si je n'avais pas participé au CEU. »

Un(e) autre participant(e) a comparé l'approche réflexive du programme du CEU et ses propres attentes au moment de l'inscription : « Je pense que parfois l'on s'attend à des trucs et astuces rapides, des solutions rapides, etc. Vous ne vous attendez pas à vous remettre vous-même réellement en question, à faire quelque chose, puis à faire quelque chose et à s'exercer à le faire, puis à le refaire. Je pense que c'était beaucoup plus approfondi que ce à quoi je m'attendais. »

La réflexion critique semblait importante pour de nombreux participants. « Au début, j'avais de l'expérience donc je réussissais comme enseignant, mais ma façon de voir les étudiants et la classe a réellement changé avec le programme. »

2.4.2 Éléments du programme

Parmi les réponses associées au groupe des éléments du programme, 32 % ont été classées sous le thème expérimentation; 26 %, sous le thème charge de travail et difficulté; 16 %, sous le thème mentorat/établissement de modèles; 5 %, sous le thème diversité; et 5 %, sous le thème rétroaction.

Mentorat et établissement de modèles

Les participants ont apprécié l'éthos « mettez en pratique ce que vous prêchez » du programme du CEU. « Pour chacun des cours ils... essayaient de jumeler la forme et le contenu et de donner l'exemple de ce dont ils parlaient » a dit un participant. Un autre a constaté que le programme tirait principalement sa valeur de « la présentation de modèles. Je pense que c'est parce que nos mentors et nos enseignants faisaient ce qu'ils disaient que nous devrions faire. »

En plus des modèles mis en valeur dans la conception du cours, la pédagogie et l'évaluation, les participants ont souligné l'importance des liens créés avec leurs mentors. Pour l'un d'eux « le fait de pouvoir aller voir

une personne et de lui demander de l'aide... de lui parler, une personne extérieure à mon département, c'est également quelque chose que j'ai appréciée davantage après avoir suivi le programme. » Les participants ont insisté sur le rôle des mentors lorsqu'il s'agissait de cerner et de surmonter les difficultés, de formuler des commentaires, de répondre aux questions et de les aider à demeurer concentrer sur leurs objectifs comme étant essentiels à leur réussite.

Soulignant le rôle joué par son mentor pour fournir un fil conducteur et encourager la réflexion, un participant a dit :

Je crois que pour moi la partie mentor a été essentielle parce que... cela s'est appliquée à toute la durée du programme, liant entre eux les différents cours et expériences alors que vous suiviez ces cours. Pour votre perfectionnement personnel et l'élaboration du portfolio... cela m'a aidé à réunir ces preuves de ce que je faisais, à réfléchir à ma philosophie de l'enseignement, à me demander réellement à moi-même : ces choses sont-elles harmonisées? Et quels changements aimerais-je apporter?

Charges de travail et difficulté

Plusieurs participants ont parlé de la charge de travail programme – « une énorme quantité de travail ». Si la question de la charge de travail a été soulevée par de nombreux participants, on en reconnaissait la valeur. L'un a dit : « Même si j'ai souvent pensé, je ne veux pas y aller cette semaine, j'ai trop de choses à faire... j'avais peur de ce que je manquerais si je n'y allais pas parce que l'on retire tellement de chaque cours que ce n'était pas vraiment possible de ne pas y aller. » D'autres croyaient que le temps investi dans le programme était compensé par l'attente que cela leur permettrait plus tard d'en gagner.

En effet, les participants ont à maintes reprises fait un lien entre la charge de travail et la qualité du programme : « S'il n'avait pas été d'une aussi grande qualité, j'aurais abandonné. » De nombreux participants reconnaissaient d'une motivation intrinsèque à l'égard du programme – un désir interne marqué de devenir un enseignant rigoureux et efficace. « C'est beaucoup de travail, alors il faut vraiment vouloir être là ». Un participant a déclaré « j'ai failli ne pas terminer parce qu'il y avait tellement de travail alors que j'étais occupé ailleurs. Mais, pour nous tous qui le terminons, c'est la preuve que c'est un bon programme. Cela en valait la peine. » Un autre participant, d'accord avec ce qui précède, a dit « nous ne serions pas revenu pour le deuxième certificat. »

En plus de la charge de travail, les participants ont également parlé de la difficulté des travaux de cours du CEU. Ils ont trouvé ceux-ci difficiles, en particulier la préparation du portfolio. Pourtant, comme pour la charge de travail, les participants ont trouvé cette difficulté enrichissante et ne voulaient pas la changer. Selon l'un des participants (avec l'accord des autres présents à la réunion) :

Pour que les cours aient leur raison d'être, ils doivent... faire en sorte que les personnes les terminent et réussissent. Si toutefois certaines personnes ne faisaient pas les travaux ou soumettaient des travaux de piètre qualité, je me sentirais mal qu'ils obtiennent la note de passage

parce que si vous êtes dans un département et que tout le monde détient le certificat, et que vous savez que des enseignants qui n'ont pas été très bons ont le certificat *et* que des enseignants qui ont été très bons ont le certificat, cela dévalue le certificat en soi. J'espère donc que les normes demeureront ce qu'elles sont et qu'ils ne permettront pas aux gens de réussir le cours juste parce qu'ils sont là. Il faut une certaine rigueur pour que le programme ait de la valeur et qu'il soit légitime.

Rétroaction

Les participants ont apprécié la grande quantité de commentaires reçus durant le programme et ils ont adopté cette pratique dans leur propre enseignement, fournissant de la rétroaction à leurs étudiants et leur en demandant en retour. « Une des choses que j'ai apprises dans le cadre du programme du CEU est de demander une rétroaction à mes étudiants, je l'ai donc demandé de multiples fois et j'ai fait l'exercice arrêter, commencer, continuer » a déclaré un participant.

Diversité

Plusieurs participants ont mentionné qu'il était utile d'apprendre à connaître les pratiques exemplaires en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte canadien ou d'apprendre de collègues provenant de nations et de cultures différentes. Pour nombre de participants, la valeur de la diversité devenait la plus évidente dans leurs interactions avec les collègues d'autres disciplines et départements (peu importe leurs antécédents culturels). Un participant a expliqué que le programme du CEU situait bien l'importance de « comprendre que différentes disciplines voient le monde différemment, mais également que les étudiants apprennent très différemment. Alors, le fait de recevoir des commentaires provenant d'une variété de perspectives m'a vraiment permis de comprendre cette idée. »

Au début du programme, plusieurs participants étaient sceptiques à propos de ce qu'ils pouvaient apprendre de collègues multidisciplinaires. Dans les mots d'un participant : « J'ai constaté que dans les classes, réunissant des personnes de nombreuses disciplines différentes, on éprouve souvent un sentiment d'appartenance auquel on ne s'attend pas nécessairement. Une personne en sciences humaines et une autre en soins infirmiers ou en génie peuvent avoir à relever des défis comprenant de nombreux éléments communs et les méthodes utilisées étaient similaires – ou il y a des différences. »

Expérimentation

Les participants ont constaté « vous créez des liens avec d'autres personnes du programme et vous vous rendez compte que (le programme) permet de sonder des idées sans que cela ait de répercussions sur un recrutement éventuel au sein de votre département, vous pouvez donc aller au fond des choses. » D'autres participants s'entendaient pour dire « nous étions vraiment encouragés à expérimenter et j'ai vraiment aimé que nous ayons pu prendre des risques et que cela était correct... Je sentais que je pouvais en toute sécurité prendre des risques et expérimenter et apprendre par la même occasion. »

L'expérimentation a permis aux participants « de s'ouvrir à d'autres possibilités ». Ils y ont également découvert une valeur pratique et immédiate. Ainsi, un participant a expliqué que « dans le cours Enseignement axé sur l'apprentissage aux études supérieures), durant le projet de groupe, mon groupe a réalisé une enquête... Je n'avais jamais fait cela dans un cours auparavant, alors non seulement ai-je appris comment cela se faisait mais j'ai eu à organiser un atelier pour la classe, puis mettre en pratique certaines de ces connaissances. »

Communauté d'apprentissage et réseautage

Plusieurs participants ont été surpris, et même heureux, de la communauté d'apprentissage créée avec leurs collègues du programme ainsi que de la valeur du réseautage avec des collègues d'autres départements ayant la même vision qu'eux et avec lesquels ils n'auraient pas autrement eu de contact.

L'aspect communauté d'apprenants du programme semblait être plus appréciée par les membres du corps professoral en début de carrière et les chargés de cours à temps partiel, qui souvent se sentent isolés. L'aspect social du programme a été reconnu comme un outil d'apprentissage efficace « une véritable occasion de travailler de concert avec d'autres personnes et d'apprendre d'elles. »

Les participants ont également reconnu que l'aspect social du CEU ajoute de la valeur une fois le programme terminé. Certains ont dit avoir l'impression que les liens tissés avec des collègues les aidaient à persévérer dans le programme lorsqu'ils se sentaient dépassés. Selon l'un d'eux : « Pour ma part, je ne suis pas venu pour l'aspect social, pour rencontrer des gens, mais je pense qu'une fois dans le programme, on commence à créer de tels liens et de telles amitiés, et que cela peut-être un facteur qui aide les gens à poursuivre le programme. » Un autre s'est dit d'accord et a ajouté « ces autres aspects font en sorte que vous revenez ou vous font persévérer jusqu'à la fin. »

Un chargé de cours à temps partiel a prédit qu'avec l'augmentation sur le campus du nombre de chargés de cours ayant réussi le premier niveau du CEU, ils pourraient être de plus en plus en mesure de s'appuyer les uns les autres – « je pense donc qu'il y a peut-être des ponts au-delà du niveau du département, mais peut-être aussi entre les disciplines et les départements qui ont été créés grâce à ce programme. »

2.4.3 Résultats pédagogiques

Parmi les réponses réunies dans le groupe résultats pédagogiques, 77 % ont été associées aux thèmes enseignement rigoureux et réflexif/enseignement intentionnel/accent sur l'apprentissage, 19 % au thème alignement constructif et 4 %, à sensibilisation/terminologie/articulation.

Sensibilisation/terminologie/articulation

Les participants ont exprimé leur appréciation de l'apprentissage du jargon et des concepts clés de l'enseignement rigoureux et réflexif par rapport à plusieurs thèmes, y compris les éléments du programme – « vous disposez du langage et des outils permettant de réellement mettre en œuvre le curriculum dont le département a besoin. » Un participant a précisé « les concepts comme la conception universelle de l'enseignement intégrés à certains cours » tels *Conception de cours pour un alignement constructif et Formation en ligne*.

Alignement constructif

Il n'est pas étonnant, compte tenu de son rôle dans le programme du CEU, que l'alignement constructif ait émergé comme thème majeur, façonnant la manière dont les participants définissent maintenant la conception de cours et de programmes. « Personnellement » a déclaré un participant « je prends maintenant cela plus au sérieux que d'énumérer une liste d'objectifs sur le plan de cours... je pense sérieusement maintenant... Quel est mon cadre temporel, quelle est l'évaluation? Quelles techniques vais-je utiliser pour enseigner?... (Je) m'engage davantage même dans l'élaboration du plan de cours et l'assemblage du contenu. » D'autres étaient d'accords, comparant leur point de vue actuel à celui qu'ils avaient auparavant : « les cours étaient improvisés plutôt que conçus. Je n'avais jamais entendu parler de la conception de cours. Je ne pensais même pas aussi loin que ça. »

En accord avec ce que les participants ont dit au sujet de la présentation de modèles dans le programme du CEU en général, certains ont souligné à quel point l'alignement constructif était démontré dans le curriculum même du CEU, prouvant la valeur du concept. « Vous pouvez suivre différents demi cours et les cours de base » a dit un participant « mais ils sont tous cohérents entre eux... je pense que la possibilité de faire... des liens entre le thème principal de cours particuliers et être capable de le relier au cours que vous suivez par la suite ou plus tard est très utile. »

Faisant la transition vers le thème suivant, les participants ont également souligné l'effet que le concept de l'alignement constructif avait déjà eu sur leur propre travail. Comme l'affirme un nouveau chargé de cours (qui a fait le programme en tant qu'étudiant diplômé), « Je n'ai pas reçu beaucoup d'orientation sur la façon d'enseigner ce cours particulier dans mon département, je me suis alors servi d'un nombre considérable d'éléments du programme du CEU... essayant de créer un alignement constructif entre tous les éléments - de la définition des résultats d'apprentissage à l'élaboration d'évaluations, pour ensuite aligner les méthodes d'apprentissage. » Un autre participant a parlé de l'effet du concept sur les conversations avec des collègues : « Maintenant, c'est moi qui entame des discussions avec des membres principaux du corps professoral sur la manière dont le curriculum devrait être conçu, et dont les cours pourraient d'inscrire dans ce cadre. Je pense que traditionnellement dans notre département, le curriculum est élaboré en fonction de ce que l'on veut enseigner. »

Enseignement rigoureux et réflexif/enseignement intentionnel/accent sur l'apprentissage

Les concepts de l'enseignement rigoureux et réflexif, de l'enseignement intentionnel et de l'enseignement axé sur l'apprentissage sont étroitement liés au programme du CEU, comme l'indiquent clairement les

commentaires de nos participants aux groupes de discussion. Ces concepts sont imprégnés de changements d'attitudes en plus de changements plus évidents liés à la cognition et à la performance. Un participant a affirmé : « Je n'avais probablement pas porté beaucoup d'attention à ce que mes étudiants pensaient ou savaient avant de comprendre. Pour moi, ils étaient vides et je leur disais ce que je savais » une approche à l'enseignement à laquelle, a-t-il dit, il ne retournerait jamais.

En général, une réflexion sérieuse sur les rôles que peuvent jouer les étudiants dans leur propre apprentissage a été une expérience révélatrice pour de nombreux participants. Un participant a déclaré : « Le programme dans son ensemble est vraiment conçu pour que l'enseignement soit axé sur l'apprentissage, alors plutôt que de se préoccuper de couvrir tous les sujets et de transmettre des connaissances, vous commencez à penser à l'étudiant comme à un participant actif et aux façons de... les amener à participer davantage à leur propre apprentissage. » Les participants pensent maintenant à « découvrir ce que (les étudiants) savent », et fournissent des indications pour les aider à faire des liens entre les cours, et des justifications concernant ce qu'ils apprennent et pourquoi ils apprennent d'une certaine façon. Un participant qui a essayé cette dernière approche a dit que les étudiants « appréciaient que je mette les choses en perspective et en contexte, que je leur dise pourquoi j'enseignais les choses de certaines manières. » Les participants ont dit voir les étudiants plus positivement, moins comme des sources de frustration : « Mon attitude lorsque j'entre en classe est très différente et j'essaie d'aider tout le monde à se développer – autant l'étudiant qui a de la difficulté à celui qui est plus avancé. Je pense que mon attitude est probablement le changement le plus important que j'ai vécu. » Un autre a dit qu'à la suite du programme de CEU : « il est plus probable que vous interprétiez correctement les problèmes plutôt que de supposer que les étudiants sont ceci ou cela... vous êtes plus réaliste et pragmatique lorsqu'il s'agit de déterminer ce qui se passe vraiment et d'en arriver à une solution avant que les choses ne s'enveniment. »

Indépendamment des avantages, les participants ont admis qu'ils doivent livrer une bataille difficile. Au dire de l'un d'eux : « Dans mon contexte du moins, les étudiants sont assez habitués à un enseignement axé sur l'enseignant ainsi qu'à deux examens de mi session et un examen final. Alors, lorsque je leur donne des travaux à rédiger ou qui exigent un apprentissage par l'expérience, et lorsque je m'attends à ce qu'ils participent à une discussion et contribuent en classe, cela peut être très intimidants pour eux. »

Ce commentaire a trait à un autre aspect de l'enseignement rigoureux et réflexif et de l'enseignement intentionnel souligné par les participants : s'assurer d'avoir de bonnes raisons pour leurs décisions pédagogiques. Les participants liaient leur perception de la valeur d'un tel raisonnement à la manière dont il était modélisé dans le programme par le raisonnement et la théorie : « Il pourrait y avoir, et je suis sûr qu'il y a d'autres universités qui offrent une formation en enseignement et qui donnent simplement des outils, sans justification de ses outils... le fait de connaître la théorie a aidé. » Un autre participant a lié la théorie rationnelle à la pratique réflexive, disant que la théorie aidait : « on peut mieux comprendre ce que l'on fait et pourquoi on le fait, et si les choses ne fonctionnent pas, il est possible de mettre au point un programme de suivi pour voir comment vont les choses, alors elle vous donne également les outils pour faire soi-même la recherche et les ajustements nécessaires. »

Un autre participant a lié l'accent mis sur la création d'un environnement d'apprentissage positif à celui placé sur une justification solide des décisions pédagogiques :

Je crois qu'avec ce programme vous devenez plus conscient de l'importance de communiquer ce que vous faites et pourquoi vous essayez de le faire, et de vous assurer qu'ils comprennent cette raison et l'accepte. Il devient de plus en plus évident en cours de route qu'à la fin tout les étudiants de la classe font partie d'une équipe vous savez, plutôt que d'absorber comme autant d'éponges ce que dit la personne debout devant eux. Vous commencez à concevoir l'enseignement davantage comme une collaboration.

L'importance de porter attention à l'environnement d'enseignement et d'apprentissage est ressortie relativement au contact avec les étudiants en classe, mais également au matériel du cours. Ainsi :

Mon plan de cours constitue un bon exemple... j'ai participé à un séminaire à ma première université et l'on m'a dit de rédiger le travail comme un document juridique. Donc, tout était de nature punitive – vous faites ceci; vous obtenez cela – tout était très sec et intimidant. Maintenant, on a fait un tournant de 180 degrés, c'est beaucoup plus positif, plus propice à la promotion d'un environnement d'apprentissage positif, alors je pense que c'est un bon exemple de mon changement d'attitude.

En internalisant un paradigme axé sur l'apprentissage, les participants ont reconnu que leur identité en tant qu'enseignant avait également changé. Selon un participant : « Pour moi, je crois que de faire plus que de me tenir devant la classe et de passer de l'information, pour réellement l'analyser afin de déterminer comment je peux amener un étudiant à la comprendre véritablement... c'était aller au-delà de l'enseignement magistral. À ce moment, vous vous préoccupez vraiment de la manière de faire apprendre l'information aux étudiants plutôt que de simplement la présenter. » Un autre participant a rapidement fait ressortir la valeur de ce changement : « Je crois que de devenir un enseignant plus intentionnel est probablement pour moi l'un des plus grands avantages. Réfléchir vraiment à ce que je fais et à mes raisons pour le faire. »

2.4.4 Obstacles et recommandations

Les réponses du groupe obstacles et recommandations se répartissaient en thèmes de la façon suivante : 69 % sous le thème reconnaissance; 14 % sous le thème promotion/permanence/renouvellement; 10 % sous le thème mandat; et 7 % sous le thème droits.

Promotion/permanence/renouvellement de contrat

Dans le milieu universitaire, on pourrait s'attendre à ce qu'un programme comme le CEU deviennent source d'espoir et d'anxiété concernant les renouvellements, les promotions et la permanence. Ces préoccupations ont bien sûr été mentionnées comme motivant en partie de nombreux membres du corps professoral qui s'inscrivent au programme du CEU. Ils s'inscrivent en espérant être capables « d'améliorer leurs notes

(évaluation des enseignants par les étudiants) et ainsi leurs chances de promotion, puisque ces notes constituent encore la principale « mesure » de l'efficacité de l'enseignement à l'Université de Windsor.

De façon semblable, les chargés de cours à temps partiel étaient motivés par la possibilité d'un renouvellement de contrat et des espoirs d'avancement. Les chargés de cours, selon l'un d'eux, « ont déjà investi beaucoup de temps et d'efforts dans leur formation et au train où vont les choses... la seule façon d'obtenir un peu de stabilité un jour, d'avoir un emploi stable, est probablement en enseignement plutôt qu'en recherche »; ils sont donc motivés à devenir de meilleurs enseignants.

Reconnaissance

Le désir de reconnaissance est lié à de telles préoccupations tout en étant distinct. En effet, le thème de la reconnaissance est ressorti sous trois formes distinctes : en tant que motivation pour s'inscrire au programme du CEU, en tant que conséquence apparente du programme et en tant que conséquence souhaitable, mais non encore réalisée, du programme. En ce qui concerne la première motivation, l'accréditation de la SEDA a été mentionnée comme considération importante : « Le fait de détenir le CEU, reconnu mondialement, est un atout additionnel pour la carrière ». Même ceux qui ne se sont pas inscrits au programme pour cette raison croient que de nombreux autres l'ont fait « parce qu'ils veulent une certaine forme d'accréditation, de légitimation », qu'il peut être utile de « posséder un document qui l'indiquera de sorte que si des postes axés sur l'enseignement deviennent disponibles, vous êtes dans une bonne position pour poser votre candidature et être pris en considération. »

D'autres participants ont parlé de la reconnaissance qu'on leur témoignait déjà, soit parce qu'ils avaient obtenu le CEU ou en raison de ce qu'ils avaient appris dans le cadre du programme. Cette sorte de reconnaissance pourrait toutefois être mixte en raison des effets reconstitutifs de la modification par une personne de son paradigme pédagogique et des changements au niveau de la pensée, du comportement et du discours qui en font partie. Un participant a déclaré :

C'est presque comme si vous appreniez une langue différente, je parle donc maintenant une langue différente de celle à laquelle mes collègues sont habitués. Cela crée donc un léger problème lorsqu'il faut être sur la même longueur d'onde. Certains de mes collègues sont intéressés à certaines des choses que je fais dans ma classe, mais par ailleurs je pense que cela en intimide certains autres, ils ne veulent pas interagir.

Vient ensuite la reconnaissance en tant que conséquence souhaitable mais non encore réalisée du programme. Un chargé de cours a déclaré : « Ce programme doit être reconnu au niveau de l'établissement... comme une façon de juger de l'efficacité de l'enseignement et le perfectionnement professionnel. » Certains espéraient que la reconnaissance viendrait éventuellement, au fur et à mesure que le nombre d'étudiants diplômés augmente et influe sur les cultures de l'enseignement et de l'apprentissage de leur département, faculté et établissement. En fait : « Puisque le Centre d'enseignement et d'apprentissage offre ce programme, je m'attendrais avec le temps... à ce que ce type de perfectionnement professionnel soit intégré à la réflexion sur les personnes que l'on veut embaucher pour enseigner plutôt

que de se fonder uniquement sur l'expertise ou l'ancienneté, ce genre de chose. Ils commenceront peut-être à tenir compte du type de compétences qu'elles ont à offrir et à se demander si elles peuvent travailler avec d'autres personnes du département... Alors que de plus en plus de personnes termineront le programme, peut-être y aura-t-il un réseau plus important qui intégrera toutes ces idées à l'enseignement supérieur ici. »

Les participants ont dit espérer que les décideurs voient éventuellement la valeur rationnelle que comporte la reconnaissance des avantages du CEU pour leurs propres programmes. Un participant a dit : « Je peux voir qu'un jour... ils seront très intéressés par le programme du CEU ou par les idées sous-jacentes pour éclairer les décisions de dotation de certains cours de premier cycle et s'assurer de la cohérence continue de leur programme. ».

Puisque les participants au CEU sont formés à la notion d'ubiquité culturelle du paradigme pédagogique et ont déjà éprouvé les difficultés inhérentes à l'intégration de leurs idées et de leur pratique axées sur l'apprentissage à leur travail, il est normal qu'ils parlent des problèmes auxquels ils sont confrontés en termes de changement culturel. « Nous avons des cérémonies de remise de prix et (les doyens) se lèvent, serrent des mains et applaudissent, mais je ne sais pas dans quelle mesure ils comprennent ce que nous faisons ici, ce que nous vivons et les répercussions de cela », a dit un participant. Une étudiante diplômée a parlé de la culture de son département : « Certains membres de mon comité de thèse doctorale ont fortement appuyé ma participation au programme du CEU et d'autres se sont montrés très critiques et m'ont dit " tu consacres tout ce temps au programme du CEU, tu devrais peut-être consacrer ce temps à ta recherche... " je pense que ça fait partie de la culture. »

Mandat

Compte tenu des autres thèmes de ce groupe, il serait possible de prédire que certains participants croient que tous les nouveaux membres du corps professoral devraient être tenus de suivre le programme : « J'ai presque l'impression que cela devrait être requis de tous les nouvelles recrues, nouveaux enseignants ». Les participants ont reconnu certaines des difficultés que cela entraînerait, compte tenu par exemple des ressources limitées. Un participant a expliqué que dans le cas du programme du CEU : « Ils n'auraient pas la capacité. Je veux dire que le mentorat représente une partie importante de leur emploi du temps. Si soudain la taille du programme devait doubler ou tripler, ils ne pourraient pas maintenir la qualité. »

2.5 Sondage de fin d'études

Tous les participants au CEU ont répondu au sondage de fin d'études dont les questions étaient axées sur les éléments du programme. Nous nous demandions si le caractère extrêmement positif des données de nos groupes de discussion pouvait résulter de biais provenant des communications face-à-face ou de l'autosélection (12 participants sur 23). Par conséquent, la triangulation des données avec les résultats du sondage de fin d'études, anonymes pour tous à l'exception du chercheur principal, nous a aidés à déterminer si les données des groupes de discussion étaient fiables. En fait, une fois les réponses au

sondage analysées et groupées en thèmes, les résultats coïncidaient avec les données des groupes de discussion. Plus particulièrement, les thèmes besoins professionnels, éléments de programme et obstacles et recommandations ressortant des réponses au sondage étaient semblables à ceux des groupes de discussion.

Les réponses à chaque question ont été regroupées par thème par deux membres de l'équipe de recherche, qui ont utilisé les mêmes thèmes que pour les données des groupes de discussion.

Question 1 : Croyez-vous que ce certificat contribuera à votre croissance professionnelle? Le cas échéant, de quelles manières?

Parmi les réponses à cette question, 30 % ont été réunies sous le thème perfectionnement/nouvelles possibilités; 22, % sous le thème enseignement rigoureux et réflexif/enseignement intentionnel/concentration sur l'apprentissage; 18 %, sous le thème pratique réflexive/identité; 7 %, sous le thème sensibilisation/terminologie/articulation; 7 %, sous le thème confiance/anxiété; et 4 %, sous le thème reconnaissance, influence/leadership/agent de changement, diversité et rétroaction.

Les participants ont parlé en bien du perfectionnement et des nouvelles possibilités auxquelles ils croyaient que leur expérience dans le cadre du CEU les avaient préparés. « Ce programme a ouvert de nombreuses perspectives de perfectionnement, a déclaré un participant, j'imaginai que cela améliorerait mes compétences en enseignement mais ça m'a apporté beaucoup plus. Le programme m'a aidé à acquérir une approche pédagogique rigoureuse éclairée afin d'essayer différentes idées pour améliorer le curriculum, les méthodes d'enseignement et les évaluations. » Un autre a écrit le CEU « a grandement contribué à ma croissance professionnelle. Grâce au programme du certificat, j'ai perfectionné mes compétences en lecture critique, pensée critique, rédaction, articulation des pensées et des idées et formulation et réception de rétroaction. »

Certains ont parlé de façon plus concrète des possibilités qui leur sont disponibles, comme des emplois « de formateur en entreprise qui n'auraient jamais été une possibilité auparavant » et une motivation à « continuer de relever des défis en m'inscrivant à des cours et à des ateliers qui m'aideront à améliorer mes compétences pédagogiques. »

Plusieurs participants ont fait état de gains de confiance et de diminution de l'anxiété, à la fois du point de vue « personnel et professionnel ». Dans certains cas, ils ont écrit qu'ils avaient une confiance renouvelée en eux-mêmes – c'est le cas de cet étudiant diplômé : « Je crois que ces compétences, convictions et connaissances font de moi un meilleur enseignant et universitaire dans le cadre de mes études doctorales et au-delà. »

Une sensibilisation à la terminologie et aux concepts liés à l'enseignement rigoureux et réflexif a été mentionnée en termes de « compréhension du jargon de la pédagogie/l'enseignement ». Dans certains cas, cela était lié à un changement de paradigme pour adopter l'enseignement rigoureux et réflexif, l'enseignement intentionnel et l'enseignement axé sur l'apprentissage. « J'ai l'impression que ma propre

perception de moi-même en tant qu'enseignant s'est rapprochée beaucoup de celle d'un facilitateur de l'apprentissage comparativement à ce qu'elle était avant le programme » a écrit un participant. Un autre a dit « mes attitudes envers l'enseignement; ma capacité d'utiliser différents styles et techniques et d'apprendre de ceux-ci » se sont améliorées. Ces changements dans la façon de penser et de percevoir ont été liés à leur identité propre et à leur qualité de praticien réflexif : « J'ai également appris beaucoup sur moi-même grâce au programme du CEU, notamment à comprendre à former mes convictions et mes valeurs concernant l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage. »

Les thèmes de la reconnaissance – « Cette connaissance de l'enseignement efficace m'a aidé à obtenir des postes de chargé de cours à temps partiel pendant quelques sessions » et les notions d'agent de changement, d'influence et de leadership sont réapparues en réponse à cette question.

Question 2 : Quelles sont pour vous les forces du programme?

Les réponses à cette question ont été réunies par thèmes de la façon suivante : enseignants/équipe du programme – 29 %; communauté d'apprentissage/réseautage – 17 %; rétroaction – 10 %; mentorat/présentation de modèles – 10 %; sensibilisation/terminologie – 10 %; diversité/pratique réflexive/identité et alignement constructif/conception de cours – 7 % chacun; et lectures/ressources – 3 %.

De façon étonnante, on a reconnu les enseignants (équipe du programme) comme une force majeure du programme. Au dire d'un participant « toute l'équipe du CEU travaille à l'unisson, il y a une intégration presque parfaite entre le bureau et les cours et d'un cours à l'autre » et « l'enthousiasme des membres du corps professoral et du personnel est contagieux. » On également mentionné l'intégrité : « Ce que j'ai apprécié le plus est qu'ils mettent uniformément en pratique le concept même qu'ils enseignent. Ils sont ouverts aux commentaires. Ils tiennent compte des commentaires et apportent les modifications appropriées, si non, ils nous font connaître leurs raisons. »

En lien avec ce thème, les participants ont également attiré l'attention sur la présentation de modèles et le mentorat comme étant « d'un grand soutien et très utiles ». Un participant en a parlé abondamment : « J'ai beaucoup apprécié apprendre à connaître mon mentor et que mon mentor apprenne à me connaître. Cela a permis une profondeur de rétroaction de la part de mon mentor que l'on trouve rarement dans une classe, et j'apprécie vraiment la confiance qui a été établie, l'orientation, les questions attentives, etc. »

Cela nous amène à la troisième force : la rétroaction. « Ils nous communiquent une rétroaction intense et complète concernant nos présentations » a écrit un participant. « La rétroaction constructive accompagnée de possibilités répétées m'a aidé à m'améliorer dans de nombreux domaines » a écrit quelqu'un d'autre.

Toujours au regard de l'orientation sociale des forces du programme du CEU, les participants ont mentionné la communauté d'apprentissage qui s'est édifiée au fil des années dans le programme ainsi que la diversité de collègues. « Durant le cours, le travail de groupe est encouragé et les disciplines ainsi que les expériences des membres du groupe étaient habituellement diversifiées, ce qui a contribué à l'émergence d'une

communauté d'apprentissage dynamique ». Pour certains participants, cela a été particulièrement important, comme pour celui qui a écrit « Le réseautage avec différents membres du corps professoral m'a sorti de mon isolement. »

L'alignement constructif – « J'aime participé à des cours conçus intentionnellement, où les méthodes d'apprentissage, les résultats d'apprentissage, les évaluations et la rétroaction sont harmonisés » et la sensibilisation à la terminologie et aux concepts de l'enseignement rigoureux et réflexif ont été des points forts pour certains. Un participant a aimé « apprendre les preuves à l'appui des différentes méthodes d'enseignement. » Un autre a constaté que « le programme a réellement dissipé beaucoup d'idées fausses que j'avais au sujet de l'enseignement avant de m'y inscrire » parce que « les lectures étaient de très grande qualité et que les travaux écrits obligatoires qui suivaient m'ont forcé à y penser de façon critique. » Certains ont traité de manière plus explicite de la pratique réflexive ainsi que des lectures et ressources fournies en tant que points forts.

Question 3 : Quels changements seraient utiles?

Des réponses à cette question, 37 % ont été réunies sous le thème résultat positif ou satisfaisant; 18 %, sous le thème rétroaction; et 9 % chacun sous les thèmes diversité, enseignants/équipe du programme, simulation/pratique, reconnaissance, et communauté d'apprentissage/réseautage.

La réponse la plus fréquente est que les expériences et/ou le résultat avaient été tellement positifs que les participants ne voulaient pas que le programme change. L'un d'eux a écrit :

J'étais, je crois très naïf lorsque je suis arrivé à l'université. Je croyais qu'il s'agissait d'une expérience d'apprentissage, mais maintenant j'ai vu beaucoup de décalage (processus, comportements, etc.). Cependant, le programme du CEU m'a aidé à croire davantage dans le pouvoir de l'éducation de donner lieu à l'apprentissage et au changement positif. Il m'a aidé à créer des liens avec d'autres qui se préoccupent également d'apprentissage et d'éducation. Sans le programme du CEU, je me sentrais très isolé et confus à propos du monde universitaire pour être franc.

Certains thèmes ressortent également des réponses des participants qui ont recommandé des changements. Presque toutes ces suggestions ont été formulées par des participants de la première cohorte du programme, alors que l'on faisait encore l'essai de certaines choses. Ces suggestions sont les mêmes que celles formulées dans les évaluations de cours régulièrement examinées. Elles ont été prises en compte dans la mesure où il était possible de le faire sans changer de façon dramatique, d'une cohorte à l'autre, l'expérience du CEU, pendant que l'étude était en cours.

En ce qui concerne la rétroaction, un participant a dit : « Je n'aurais pas de problème à recevoir mon propre rapport d'étape des enseignants », tandis qu'un autre aurait aimé « mieux comprendre en quoi consistait le projet final pour recevoir le certificat. Je crois qu'à la fin de chaque classe on consacre du temps à la

discussion de la façon dont les travaux de ce cours correspondent aux compétences visées par le certificat. Il serait utile d'avoir des exemples. » L'évaluation et la rétroaction continues font maintenant partie de chaque cours comportant un crédit et une attention régulière au portfolio final du programme a été intégrée aux lignes directrices sur le mentorat. De plus, les participants peuvent maintenant consulter des exemplaires des portfolios d'anciens participants, ce qui n'était pas possible durant les premières années du programme.

Une autre suggestion a trait à la diversité : « Avoir peut-être une plus grande diversité d'enseignants que les mêmes pour chaque cours. Par exemple, il aurait été intéressant que quelqu'un vienne présenter des exposés dans le cadre d'un cours, parce que cela nous aurait donné une autre perspective. » Le plan à long terme du programme prévoit faire intervenir des enseignants qui ont suivi les trois niveaux du programme de manière à y infuser continuellement de nouvelles idées et perspectives. Cela n'est pas possible à l'heure actuelle (et l'on évite généralement les exposés). Durant le premier cours, *Enseignement axé sur l'apprentissage aux études supérieures*, des facilitateurs invités, tels des conseillers en pédagogie et des universitaires de notre programme de chercheurs invités, sont invités à diriger des séances interactives lorsque cela est pertinent et approprié; ils facilitent des discussions et des activités sur des sujets tels l'éducation inclusive, la conception universelle de l'enseignement, la technologie, la réflexion et l'apprentissage autonome.

Toutefois, au moins un participant n'a pas perçu la diversité comme utile en ce qui concerne les enseignants : « Je crois qu'il aurait été utile que les équipes dans les scénarios prévoyant l'apprentissage en équipe aient été mieux planifiées puisque dans certains cours, il semblait que les styles pédagogiques détonnaient. » Au cours de l'une des années, deux enseignants jumelés ont eu des difficultés à collaborer efficacement.

Un participant a dit souhaiter plus d'occasions de simulation et de démonstration : « Je recommanderais d'inclure plus de possibilités pour les participants de mettre en pratique les théories et concepts appris. Je pense que cela aurait été plus efficace pour moi si j'avais eu plus de chances de présenter des exposés/faire des démonstrations devant mes pairs et/ou des participants choisis au hasard ou sélectionnés. » On a intégré plus de possibilités de pratique au programme dans les années qui ont suivi pour tenir compte de cette rétroaction.

Enfin, nous n'avons aucun pouvoir d'action pour tenir compte de certaines suggestions, même si nous pouvons être entièrement d'accords avec elles. L'une d'elles a trait à la reconnaissance : « Mon seul problème est que d'autres personnes de mon département n'en voient pas la valeur. Par exemple, mon comité de thèse doctorale m'a reproché de consacrer autant de temps au programme du CEU. Je ne le regrette toutefois aucunement. J'ai essayé d'en faire comprendre la valeur à mon comité, malheureusement, je travaille avec des personnes qui ont l'esprit particulièrement étroit. »

Question 4 : Avez-vous parlé à des collègues à l'extérieur du programme du CEU de l'enseignement et de l'apprentissage éclairés par vos expériences ou réalisations dans le cadre du CEU? (N'hésitez pas à fournir une brève description.)

Tous les répondants ont répondu de façon affirmative et tous ont déclaré un résultat positif. Les participants ont déclaré avoir parlé à des collègues d'autres universités, en plus de collègues et de supérieurs sur le campus. Un étudiant diplômé a écrit :

J'aime communiquer différents conseils et suggestions à mes collègues. J'ai même présenté certaines techniques et expériences d'enseignement au laboratoire de recherche (de ma faculté) (nom supprimé) au cours de réunions hebdomadaires. J'ai été bénévole durant les deux dernières années auprès de la GATAcademy⁵, et l'année dernière j'ai amené avec moi un collègue (nom supprimé) pour m'aider à présenter à de nouveaux assistants d'enseignement (X présentait alors des conseils sur l'enseignement et l'apprentissage que je lui avais enseignés et puisés dans ses propres expériences).

Question 5: Votre perfectionnement dans le cadre du CEU a-t-il contribué a des changements au niveau d'un cours, de la recherche, du département, de la faculté ou de l'établissement? (N'hésitez pas à décrire brièvement.)

Parmi les réponses à cette question, 21 % ont été regroupées sous le thème enseignement universitaire/enseignement intentionnel/concentration sur l'apprentissage; 21 %, sous perfectionnement/nouvelles possibilités; 17 %, sous influence/leadership/agent de changement; 14 %, sous alignement constructif/conception de cours; 10 %, sous communauté d'apprentissage/réseautage; 7 %, sous recherche; et 3 %, sous reconnaissance. En outre, 7 % des répondants ont dit ne pas connaître la réponse.

Selon un participant : « Sans le programme du CEU, j'imagine que mon expérience de chargé de cours aurait été beaucoup moins rigoureuse et efficace pour les étudiants – mes étudiants et moi pouvons remercier le programme du CEU de rendre notre expérience d'apprentissage beaucoup plus significative! » À part de vagues avantages et la reconnaissance, les participants ont mentionné une gamme de changements spécifiques résultant de leur formation dans le cadre du CEU. Parmi ceux assimilés au perfectionnement et aux nouvelles possibilités, un étudiant diplômé a écrit :

Au niveau du cours et du département, mon travail dans le cadre du CEU a éclairé les ateliers d'apprentissage actif que j'ai mis au point pour les cours dans lesquels je suis assistant diplômé. Pour chacun de ces ateliers, j'ai aligné les résultats d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et les évaluations (souvent les harmonisant aux travaux du professeur). J'ai eu recours à différentes compétences et connaissances acquises dans le programme pour le faire, p. ex. la création de plans de leçon, un tableau d'alignement, une enquête préévaluation, etc. Par exemple, j'ai mis au point un atelier sur les compétences en rédaction d'exposés et de rapports (à partir du cours sur les exposés du CEU que j'ai suivi) et un atelier sur la façon de préparer un examen à faire chez soi (définissant

⁵ GATAcademy est l'activité annuelle d'initiation et d'orientation pédagogique de l'Université de Windsor à l'intention des assistants d'enseignement.

des résultats d'apprentissage performatif tel qu'appris durant le cours Conception de cours pour un alignement constructif. J'ai également élaboré un atelier sur l'éthique et le professionnalisme que j'ai enseigné dans un cours d'ingénierie de deuxième cycle. J'ai adapté et partagé cet atelier avec plusieurs cours d'éthique des affaires... élargissant l'atelier et sa facilitation pour un réseau et une audience interdisciplinaires. Ces ateliers comprenaient des enquêtes préévaluation en ligne comportant des questions alignées sur les objectifs d'apprentissage fondés sur une brève recension des écrits. Les réponses des étudiants à cette enquête ont permis de préciser davantage les résultats d'apprentissage et ont été intégrées aux activités en classe.

Plusieurs des changements étaient liés à l'enseignement rigoureux et réflexif, à l'enseignement intentionnel et à la concentration sur l'apprentissage (ainsi que sur l'alignement constructif) et s'étendaient à leur identité de chercheur : « Je tends à considérer différemment mes efforts de recherche et je souhaite intégrer davantage les répercussions pédagogiques à mes pensées, notes et publications. » Les effets du programme du CEU sur l'intégration de la recherche et de l'enseignement étaient spécialement marqués chez cet étudiant diplômé :

Au niveau de la recherche, j'ai participé à la conférence annuelle Windsor-Oakland et présenté le travail que j'avais fait en temps que chargé de cours à temps partiel. J'ai intégré des expériences de terrain à un cours qui était précédemment enseigné sous la forme magistrale. L'affiche a reçu le prix international Dr. Wilbert J. McKeachie. À partir des commentaires que j'ai reçus à la conférence, j'ai rédigé un article qui a été accepté (sous presse en 2013) dans [une revue disciplinaire internationale]. ... L'importance de la relation entre la théorie et l'expérience, un thème exploré dans cette recherche, est une chose que j'ai apprise et dont j'ai fait l'expérience dans le programme du CEU. J'ai utilisé la théorie de l'alignement constructif (cours Conception de cours pour un alignement constructif) et Expérience et Éducation de Dewey.'

La communauté d'apprentissage qui s'est formée pour les participants alors qu'ils progressaient dans le programme a été mentionnée plusieurs fois dans les réponses à cette question. Elle a clairement eu un puissant effet sur de nombreux participants, comme celui qui a écrit : « J'ai eu la chance de faire partie d'une communauté d'apprentissage d'enseignants qui encourage et fait la promotion de la recherche axée sur l'enseignement et ça été pour moi une voie des plus excitantes. » Par ailleurs, d'autres participants ont constaté que leur communauté d'apprentissage s'élargissait, ce qui créait de nouvelles possibilités. Dans un cas : « Je m'appuie sur le projet réalisé dans le cours sur l'alignement constructif pour faire un travail avec un partenaire communautaire sur la manière d'offrir le cours que j'ai élaboré pour répondre à leurs besoins d'orientation. Le cours qu'ils envisagent est une forme hybride que j'ai élaboré en collaboration avec (Formation en ligne). » Un autre participant affirme que « Par l'intermédiaire du réseau du CEU, on m'a demandé de participer à plusieurs comités (le comité des prix de GATA et le comité sur les propositions de recherche du CLIF. »

Enfin, plusieurs participants ont parlé des essais plus vastes en matière de changement et de leadership faits pour influencer l'enseignement et l'apprentissage au-delà des limites étroites des cours. L'un d'eux a écrit : « J'essaie d'apporter des changements, en particulier relativement au système de rétroaction standard

utilisé (c.-à-d. la politique consistant à utiliser les notes d'évaluation des enseignants par les étudiants comme mesure quantitative unique de l'enseignement). » Un autre a utilisé la formation reçue au CEU au profit des activités de rayonnement communautaire : « À la faculté, mon travail avec le programme de rayonnement (disciplinaire) a été grandement influencé par ce que j'ai appris dans le programme du CEU. J'ai clarifié les résultats d'apprentissage et aligné les méthodes d'apprentissage pour un atelier destiné à faire connaître la discipline à des élèves du secondaire... Cette session, j'anime cet atelier avec d'autres étudiants diplômés en génie dans des écoles locales. »

3 Discussion et répercussions

Nous sommes heureux des tendances qui émergent, bien qu'il faille faire preuve de prudence dans la généralisation des résultats en raison de la petite taille de l'échantillon, des données manquantes (surtout concernant la première cohorte de participants) et, dans le cas des résultats du plan d'apprentissage, du faible nombre de paires appariées.

1. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les convictions et attitudes des participants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage?

Les groupes de discussion et le sondage de fin d'études ont révélé que les gens étaient motivés à s'inscrire au CEU pour une foule de raisons, le plus souvent à des fins de perfectionnement professionnel, mais également pour améliorer les évaluations qu'ils reçoivent des étudiants et leurs chances d'obtenir une nouvelle nomination, de l'avancement ou la stabilité d'emploi, ainsi que dans l'espoir d'obtenir plus de reconnaissance, une accréditation et une légitimation. Malgré que la plupart ne se soient pas inscrits spécifiquement pour changer leurs convictions ou attitudes, il y a eu en général une augmentation significative du nombre de convictions et d'attitudes axées sur l'apprentissage selon la comparaison des résultats préalables et postérieurs au programme au regard de quatre inventaires (TPI, PAEI, ATI, TGI), des philosophies de l'enseignement préalables et postérieures au programme, ainsi que de commentaires formulés dans les groupes de discussion. Ces derniers ont été spécialement utiles puisqu'ils nous ont fait connaître des points de vue sur l'incidence du programme du CEU sur les convictions et les attitudes des participants relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

Les diplômés du programme du Certificat en enseignement universitaire ont démontré une harmonisation accrue relativement à la perspective du développement de l'inventaire des perspectives d'enseignement (TPI), comme l'indique la comparaison de leurs notes antérieures et postérieures au programme. La perspective du développement veut que : « *L'enseignement efficace soit planifié et mené du point de vue de l'apprenant...* Le but premier étant d'aider les apprenants à développer des structures cognitives de plus en plus complexes et sophistiquées afin de comprendre le contenu. » [Traduction] (Pratt et Collins, 2001, p. 3) Un élargissement de cette perspective était attendu, elle avait été modélisée pendant au moins huit mois au moment où les participants ont terminé le programme, puisque la structure du CEU correspond largement à la perspective du développement. Cependant, l'adoption beaucoup plus importante de la perspective de la réforme sociale était tout à fait inattendue. Selon cette perspective : « *L'enseignement*

efficace tente de changer la société de façon concrète. De ce point de vue, l'objet de l'enseignement est la collectivité plutôt que l'individu. Les bons enseignants éveillent leurs étudiants aux valeurs et idéologies enchâssées dans les textes et pratiques communes de leur discipline. » [Traduction] (p. 3) Nous croyons que cela peut résulter d'une conscientisation accrue des diplômés du CEU au choc entre la culture de l'enseignement des universitaires contemporains et la culture propre au paradigme de l'apprentissage – c'est-à-dire, la culture de l'enseignement rigoureux, réflexif et intentionnel. Fait intéressant, de nombreux participants qui ont essayé d'apporter des changements à la conception de leurs cours, plans d'évaluation et leçons font état de frustrations découlant de la rencontre de multiples obstacles bureaucratiques apparemment arbitraires. Bien qu'inattendue, cette augmentation des notes touchant la réforme sociale concorde avec l'objectif du programme du CEU de changer la culture universitaire.

L'inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (PAEI, Zinn, 1983, <http://www.labr.net/apps/paei/>) a pour but d'aider les universitaires à se situer eux-mêmes par rapport à certaines catégories philosophiques populaires. En raison des parallèles potentiels entre les perspectives du TPI et les philosophies du PAEI, nous nous attendions à constater des profils de changement cohérents entre les deux inventaires. L'incohérence inattendue entre les résultats du PAEI et ceux du TPI postérieurs au programme peut être attribuable au caractère beaucoup plus rudimentaire du PAEI en tant qu'instrument. Il produit des notes qui semblent élevées tant avant qu'après le programme, peut-être parce que les participants ne comprennent pas entièrement la signification et les répercussions des énoncés. Il est peut-être trop facile d'être « d'accord avec tout » et un accord ou un désaccord significatif avec les énoncés peut exiger une compréhension plus nuancée des répercussions que ce que l'on peut attendre de la plupart des participants. Bien que le PAEI se soit révélé une aide valable pour la réflexion, nous avons constaté que lorsque les philosophies sont discutées en détail, les participants manifestaient de la surprise face aux répercussions philosophiques de leurs choix. Certains n'ont pas aimé être classifiés behavioristes par le PAEI, le terme ayant acquis des connotations négatives et trompeuses au cours des dernières décennies, il est donc possible qu'ils apprennent à éviter délibérément des réponses qui pourraient les assimiler à cette catégorie lorsqu'ils subissent un deuxième fois le PAEI à la fin du programme. Les notes au PAEI qui ont augmenté de manière significative dans les résultats postérieurs au programme sont celles liées aux philosophies progressiste et humaniste. La philosophie progressiste met l'accent sur une approche expérientielle, visant la résolution des problèmes, tandis que la philosophie humaniste se fonde sur l'hypothèse selon laquelle les humains possèdent un potentiel à peu près illimité, et met l'accent sur la croissance personnelle et l'autodétermination (Zinn, 1983). Bien que ces philosophies ne correspondent pas à celles qui ont fait des gains dans les résultats du PAEI postérieurs au programme, elles sont toutes deux associées à l'engagement actif des étudiants dans le processus d'apprentissage et à la concentration sur leurs besoins d'apprentissage.

L'inventaire des approches à l'enseignement (ATI) a montré une diminution importante de l'approche axée sur la transmission/l'enseignement au cours du programme. L'approche axée sur le changement conceptuel/l'étudiant a gagné en importance, mais pas significativement. Cela porte à croire que les comportements pédagogiques axés sur l'enseignant ont diminué de façon significative tandis que ceux axés sur l'étudiant avaient tendance à augmenter. Les résultats postérieurs au programme de l'ATI sont encourageants, évoluant dans la direction voulue.

Selon certaines travaux savants, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des universitaires influencent également les conceptions et approches de leurs étudiants face à l'apprentissage (Sheppard & Gilbert, 1991), l'enseignement universitaire axé sur l'étudiant ou l'apprentissage amène les étudiants à adopter des approches d'apprentissage en profondeur cherchant à créer une signification et à comprendre, tandis que l'enseignement axé sur l'enseignant est plus susceptible d'amener les étudiants à adopter des approches d'apprentissage en surface accentuant la mémorisation et la reproduction (Prosser et Trigwell, 1999; Kember et Gow, 1994). Les changements vécus par les participants seraient donc susceptibles de mener à des changements dans leur apprentissage.

L'inventaire des objectifs de l'enseignement (TGI) examine l'objectif visé par un enseignant dans un cours. Les réponses sont classifiées en ensemble de priorités : capacité de raisonnement de niveau supérieur, compétences scolaires de base, connaissances et compétences spécifiques à une discipline; arts libéraux et valeurs universitaires, préparation au travail et à la carrière et croissance personnelle. Les résultats du TGI ont été très surprenants car nous n'avions pas prévu une augmentation aussi phénoménale de la note liée aux connaissances et compétences spécifiques à une discipline. En fait, ce résultat sera surprenant pour de nombreuses personnes, puisque les arguments contre les programmes tel le CEU allèguent souvent que les programmes de perfectionnement de l'enseignement sont trop généralistes et qu'ils rejettent facilement des besoins pédagogiques uniques de disciplines et de professions pour être utiles aux universitaires. Nous attribuons ce résultat à la conception de l'enseignement rigoureux et réflexif utilisée, laquelle s'attend à ce que les participants fassent des liens entre ce qu'ils apprennent à leur travail comme enseignant de disciplines précises, trouvent des modèles dans leur discipline et ciblent les contextes disciplinaires et les répercussions des concepts clés et les tâches d'évaluation authentique.

Les données des groupes de discussion et du sondage de fin d'études étaient surprenamment positives, tellement que nous n'avons pas voulu faire confiance aux deux ensembles de données jusqu'à ce que nous ayons vu qu'ils s'appuyaient l'un l'autre. Néanmoins, et bien que les résultats soient très encourageants, il est possible que, par exemple, plusieurs des participants qui ont renvoyés leur sondage de fin d'études aient été dans les groupes de discussions, et que nous ayons de cette façon reçu deux fois l'information de certains participants. Cela ne signifie pas que l'information soit fallacieuse ou trompeuse et il faut se rappeler que les données du sondage de fin d'études étaient anonymes, les réponses au sondage anonyme viennent donc appuyer les résultats des groupes de discussion. Les résultats montrent que les participants ont perçu clairement l'incidence du programme. Un changement majeur peut être constaté dans la manière dont ils percevaient leurs propres influence, leadership et rôle d'agent de changement, puisqu'ils ont exprimé une sensibilisation accrue aux possibilités de contribuer à la progression pédagogique dans leurs départements et facultés. Ce changement correspond dans une très grande mesure aux autres résultats concernant le leadership intégré et distribué, le renforcement de la capacité et le réseautage dans le milieu universitaire (Wright et coll., 2014).

L'augmentation de la confiance et la diminution de l'anxiété déclarées par de nombreux participants dans le cadre des groupes de discussion et du sondage peuvent être une indication d'un changement touchant leur auto-efficacité, c'est-à-dire, un changement de la mesure dans laquelle ils croient être aptes à atteindre leurs buts en matière d'enseignement et d'apprentissage (efficacité escomptée) et la conviction que les

comportements permettront réellement d'atteindre ces buts (résultats escomptés) (Prieto et Myers, 1999; Bandura, 1977, 1997). Les augmentations plus importantes de l'autoefficacité sont liées à des programmes à long terme, tel le CEU (Postareff, Lindblom-Ylanne et Nevgi, 2007), un résultat de ce type ne serait donc pas surprenant ici. Bien qu'aucun lien ne soit logiquement nécessaire entre l'autoefficacité et la confiance, et que les gens sous-estiment ou surestiment fréquemment leur propre compétence, il semblerait que des notes élevées relatives à l'autoefficacité soient positivement corrélées avec d'autres variables ayant trait à la compétence en enseignement : sélection des pratiques pédagogiques, persévérance, comportements de prise de risques, effort, adaptabilité, utilisation de différentes méthodes et ouverture à la collaboration etc. (Akbari et coll., 2009; Bumen, 2009; Gordon et Debus, 2002; Ashton et Webb, 1986; Gibson et Dembo, 1984). La relation peut également exister dans l'autre direction : l'acquisition de comportements pédagogiques efficaces peut donner des notes d'autoefficacité plus élevées (Prieto et Meyers, 1999).

En outre, les données des groupes de discussion et du sondage de fin d'études ont démontré un changement dans la façon dont les participants voient leurs étudiants. Certains ont dit qu'avant le programme ils voyaient leurs étudiants comme des ardoises vierges, mais qu'après le programme, ils pensaient plus attentivement à l'identité, aux connaissances et aux motivations de leurs étudiants, et qu'ils utilisaient ces considérations pour mieux faire participer les étudiants à leur apprentissage. Cette évolution d'habitudes de raisonnement axées sur l'enseignement à des habitudes axées sur l'étudiant rejoint la tendance constatée dans les résultats de l'ATI ainsi que les changements dans les philosophies et perspectives démontrés par les résultats du TPI et du PAEI.

Pour nous, les résultats les plus intéressants et révélateurs avaient trait aux philosophies de l'enseignement. Le fait que les notes associées à celles-ci aient atteint les niveaux supérieurs de la taxonomie de la SRAO et que certaines aient même atteint le niveau abstrait étendu était surprenant. Certains participants ont soumis essentiellement la même philosophie d'enseignement avant et après le programme, sans révision importante. La note d'un seul participant a diminué à cet égard et ce participant avait commencé avec une note élevée au niveau relationnel.

Les différences entre les philosophies de l'enseignement préalables et postérieures au programme portent à croire que les diplômés du CEU quittent le programme avec des conceptualisations changées de l'enseignement et de l'apprentissage, et avec des identités plus complexes, cohérentes, harmonisées à intérieurement. Nous croyons que cela peut être attribuable à l'accent mis sur la réflexion critique concernant les concepts associés à l'enseignement rigoureux et réflexif axé sur l'apprentissage ainsi qu'à l'application constante de ces concepts, à leur utilisation dans les conversations, à des raisonnements les concernant, au fait d'écrire à leur sujet et à les appliquer dans la pratique. Si tel est le cas, c'est encourageant.

Cela correspond également à ce que nous voyons dans les groupes de discussion et le sondage de fin d'études, dans le cadre desquels les participants ont mis l'accent sur les effets du programme sur leur compréhension de l'enseignement rigoureux et réflexif, intentionnel axé sur l'apprentissage et leur attitude par rapport à celui-ci. Ces éléments ainsi que des indications d'une plus grande autoefficacité sont les signes les plus prometteurs que le programme du CEU puisse être en mesure de réaliser ses objectifs.

Il est essentiel de porter attention aux attitudes et aux convictions lorsque l'on examine les répercussions d'un programme. De nombreuses études indiquent que les comportements et décisions en matière d'enseignement des universitaires sont influencés par la manière dont ils conceptualisent l'enseignement (Trigwell et Prosser, 2004; Kember et Kwan, 2000; Kember, 1997). Par conséquent, un programme de perfectionnement en enseignement qui met exclusivement et principalement l'accent sur les changements de surface des comportements et techniques d'enseignement (le vieux modèle des trucs et astuces) sans changer leur façon de penser échouera probablement à long terme. En utilisant l'inventaire des approches à l'enseignement, Kember et Kwan (2000) ont trouvé que les universitaires qui conceptualisent l'enseignement en termes de transmission de l'information étaient plus susceptibles d'utiliser des approches axées sur l'enseignant, tandis que ceux qui conceptualisaient l'enseignement comme un processus de facilitation étaient plus susceptibles d'utiliser des approches axées sur l'étudiant. Coffey et Gibbs (2002) ont constaté que les universitaires qui utilisaient des approches axées sur l'enseignant comptaient sur un ensemble de comportements et de techniques plus étroit, moins adaptable, ce qui laisse supposer qu'il est plus important pour eux que tout se déroule comme prévu, ce qui, comme tous les enseignants le savent, est rare. En gardant ces résultats à l'esprit, le fait que nous voyons des changements significatifs dans les attitudes et convictions comme une répercussion du programme du CEU est spécialement encourageant.

2. De quelle manière le programme du CEU influe-t-il sur les pratiques pédagogiques des participants?

Les données des groupes de réflexion et du sondage de fin d'études indiquent un changement dans les pratiques d'enseignement déclarées par les participants. Plus particulièrement, les participants ont déclaré avoir apporté des changements à leur conception de cours, passant de l'élaboration aléatoire à l'élaboration intentionnelle, en utilisant le concept de l'alignement constructif pour définir les résultats d'apprentissage, élaborer des méthodes pédagogiques pertinentes et créer des travaux à assigner. Ces changements paraissent dans les nouvelles approches que les participants ont dit prendre pour élaborer leurs plans de cours. Cela correspond aux buts et à la structure du programme du CEU.

Les participants ont mentionné accorder plus d'attention à l'instauration d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage positif, y compris à la modification de la manière dont les plans de cours sont rédigés afin d'y introduire un ton plus accueillant. Plusieurs ont dit utiliser des méthodes d'apprentissage plus dynamiques, dont des ateliers, des sorties éducatives avec réflexion, et utiliser des plans de leçon pour organiser l'expérience d'apprentissage. L'instauration d'un environnement d'apprentissage positif et l'engagement actif des étudiants dans leur apprentissage sont liés aux approches pédagogiques axées sur l'apprentissage et à des approches d'apprentissage approfondi.

Plusieurs participants ont déclaré, sans qu'on leur ait demandé, une augmentation des notes reçues des étudiants. De plus, plusieurs participants aux deux groupes de discussion et au sondage de fin d'études ont mentionné adopter une approche plus rigoureuse pour choisir leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation, et intégrer enseignement et recherche. Non seulement ont-ils indiqué qu'ils choisissaient intentionnellement les méthodes, ils ont également commencé à expliquer les raisons de leurs choix aux étudiants, essayant de les motiver et de les mobiliser en les aidant à comprendre la réflexion sous-tendant la

conception des leçons et des tâches d'évaluation. Un des principaux objectifs du programme du CEU est d'aider les participants à adopter une approche rigoureuse et réflexive à l'enseignement, et la facilitation de cet aspect est partie intégrante de sa conception.

3. De quelle manière le programme du CEU influence-t-il sur l'engagement et l'incidence des participants relativement à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la prise de décisions au sein de leur département et établissement?

Tous les participants ont indiqué avoir parlé d'enseignement et d'apprentissage avec des collègues à l'extérieur du programme, sur la base de ce qu'ils avaient appris. Ces collègues comprenaient des pairs et des collègues ainsi que des supérieurs et des superviseurs à l'Université de Windsor, et des collègues d'autres universités. Certains ont été invités à présenter un exposé à des collègues à la suite de ces conversations. De grands réseaux de conversations sont importants pour changer la culture au fil du temps (Roxa, Martensson et Alveteg, 2010), ce résultat coïncide donc avec le but du programme du CEU de créer une culture axée davantage sur l'apprentissage à l'Université de Windsor.

Un thème commun aux groupes de discussion et au sondage de fin d'études est que les diplômés du CEU sont invités à siéger auprès de conseils de département, de comités du corps professoral et de comités de l'université responsables de politiques et du programme d'études, en raison de leurs nouvelles connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage. Un participant a été embauché pour créer un modèle de plan de cours, qui a par la suite changé la pratique du département. Un autre a participé à la mise en place d'une initiative pour obtenir la rétroaction des étudiants et un troisième a participé à l'élaboration d'un programme de sensibilisation à sa discipline ciblant les étudiants du secondaire. Cela peut indiquer une tendance, c'est-à-dire que le programme aurait une incidence sur la pratique et la prise de décisions aux niveaux du département, de la faculté et de l'établissement, essentielle pour changer la culture de l'enseignement. Plusieurs participants ont dit avoir l'impression que cela était en partie attribuable à leur niveau plus élevé de confiance et de connaissance.

4. Quels sont les avantages de la participation au CEU, les améliorations pouvant être apportées au programme et les obstacles à la participation?

Lorsqu'on les a interrogés sur les avantages du programme du CEU dans les groupes de discussion et le sondage de fin d'études, les participants ont cerné des thèmes similaires à ceux soulignés dans les questions de recherche précédentes, indiquant que des changements touchant les attitudes, convictions, pratiques pédagogiques et le rôle d'agent de changement étaient perçus comme des avantages. En outre, les avantages mentionnés sont étroitement alignés sur les caractéristiques attendues, le contenu et la structure du programme. Plus précisément, les participants ont mentionné les avantages suivants :

- **Pratique de l'enseignement avec rétroaction** : Possibilités de se perfectionner professionnellement et de recevoir une rétroaction.

- **Une structure alignée de manière constructive** : Possibilité de faire l'expérience d'un cours et d'un plan d'action alignés de manière constructive.
- **Renforcement de la confiance en soi et de l'autoefficacité** : Augmentation de la confiance en soi et de l'autoefficacité, et diminution de l'anxiété.
- **Conceptualisation et articulation améliorées** : Conscience accrue du langage, des termes, des principaux concepts et idées, et capacité d'exprimer les raisons de ces choix.
- **Empathie et mise en perspective** : Plus grande attention portée aux besoins des étudiants et aux répercussions possibles, et comme résultat, plus de plaisir à enseigner. De plus, une meilleure compréhension de différentes perspectives en raison de la diversité de la communauté d'apprenants au sein du programme (différents rôles, différentes disciplines et différentes expériences)
- **Développement d'une conscience communautaire** : Les réseaux établis durant les cours et la reconnaissance de pairs à l'extérieur du programme.
- **Autonomie** : Pour que les gens demeurent motivés et se préoccupent de ce qu'ils apprennent, il faut qu'il y ait un certain choix de sujets et de projets. Plus ils sont avancés, plus ils devraient avoir de choix.
- **Théorie et raisonnement** : La capacité de trouver des théories et des ouvrages pertinents, puis d'utiliser le raisonnement pour prendre des décisions érudites, et les défendre.
- **Mentorat** : Le lien de mentorat a été précisé comme un avantage pour les discussions approfondies, les liens personnels et la rétroaction.
- **Présentation de modèles cohérents** : Les enseignants ont été fortement reconnus comme une force du programme parce qu'ils donnent l'exemple dans le cadre des cours et dans la conception du programme.
- **Viser la rigueur et l'excellence chez les enseignants** : La capacité d'être un enseignant rigoureux, intentionnel, réfléchissant de façon critique et rationnelle, prenant de bonnes décisions en matière d'enseignement et d'apprentissage.
- **Réflexion critique** : L'approche réflexive a été désignée comme une force du programme et un ensemble de compétences qui n'auraient pas été acquises pour l'enseignement dans une intervention.
- **Reffet de l'esprit du temps** : Perfectionnement de compétences transférables utiles dans le monde universitaire, l'industrie et les services (travail de comité), comme les compétences en facilitation et les compétences nécessaires pour être maître de son perfectionnement continu. Cet avantage s'aligne sur les attentes associées au cycle du grade du Conseil des universités de l'Ontario et aux compétences professionnelles clés de l'Association canadienne pour les études supérieures.
- **Agent de changement et autoefficacité** : Confiance accrue dans sa propre capacité de produire un changement culturel dans le monde universitaire et une perception plus solide de soi en tant qu'agent de changement.
- **Identité personnelle** : Changements dans l'identité personnelle des participants qui devient plus axée sur l'apprentissage, mieux en mesure d'intégrer l'identité de chercheur et celle d'enseignant en une seule identité professionnelle.

Enfin, nous prenons au sérieux les commentaires des participants concernant les obstacles rencontrés et les changements qu'ils aimeraient voir apporter au programme du CEU. En ce qui concerne le sondage de fin d'études, nous avons mentionné que nous avons tenu compte de la plupart des suggestions offertes durant la réalisation de la présente étude. En fait, la plupart ont été traitées il y a plusieurs années à la suite de la rétroaction découlant des cours et du programme (comme de prévoir un rapport d'étape, de rendre des exemples des projets finals disponibles, d'ajouter des possibilités de pratique et des possibilités de rencontrer les enseignants). Plusieurs participants ont également dit qu'ils aimeraient un cours sur la conception de programmes d'études : « Ce serait une progression logique parce que vous auriez vu comment enseigner et comment concevoir un cours, vous auriez réfléchi à la philosophie, puis vous auriez appris à devenir un leader et, bien sûr, être un leader c'est entre autres concevoir un programme d'études ». Cette suggestion nous intrigue et nous considérons l'intégrer au troisième CEU lorsqu'il sera offert, sous le thème plus général du leadership pédagogique.

La seule demande qui revient fréquemment dans la rétroaction et à laquelle nous ne pouvons pas donner suite est de rendre le programme du CEU, ou un programme semblable, obligatoire pour tous les membres ou les nouveaux membres du corps professoral. Les problèmes politiques que cela créerait pourraient signifier la mort du Centre d'enseignement et d'apprentissage, et bien que 80,5 % des universités du Royaume-Uni exigent des nouveaux membres du corps professoral possédant moins de trois ans d'expérience de l'enseignement qu'ils suivent en tout ou en partie un programme de niveau supérieur menant à un certificat en enseignement et apprentissage (Gosling, 2010), la situation en Ontario n'est pas comparable. Par exemple, on ne donne pas aux professeurs en Ontario le temps de suivre un tel programme en les libérant de leur charge d'enseignement ou de recherche. Compte tenu de la situation actuelle du secteur postsecondaire, on ne s'attend pas à ce que cela change.

Dans le même ordre d'idée, les obstacles à la participation mentionnés comprennent la nécessité que le perfectionnement de l'enseignement soit reconnu au niveau de l'établissement et l'opposition des cultures des départements qui, dans certains cas n'ont pas appuyé l'investissement de temps dans le perfectionnement professionnel. Certains participants ont dit que la culture des étudiants avait joué un rôle parce que ceux-ci sont habitués à une approche axée sur l'enseignement, comme le format cours magistral « traditionnel » et deux examens, qui inhibent dans certains cas leur capacité de changer de façon significative leurs pratiques. Enfin, un participant a dit que l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle façon de penser et de parler de l'enseignement et de l'apprentissage pouvaient les aliéner de leurs pairs. Tous ces obstacles ont des racines dans les cultures de l'établissement et du département. Changer ces cultures est un objectif à long terme du programme qui prendra beaucoup de temps, s'il doit être réalisé.

4 Conclusions

Malgré la petite taille de l'échantillon et nos scrupules au sujet de la positivité excessive, les résultats indiquent que le programme du CEU atteint sans doute ses objectifs. Il serait idéal de réaliser une recherche à plus long terme qui scruterait plus en profondeur les détails des sous-cotes du TPI et les liens entre les différentes sources de données qui établirait une comparaison avec un groupe témoin et examinerait le rendement en classe. Il serait également instructif d'étudier les répercussions à long terme d'un programme comme le CEU sur les cultures des départements et des établissements.

Malheureusement, la culture de l'assurance *prospective* de la qualité à laquelle le programme souhaite contribuer est cernée de toutes parts par la culture de l'assurance *rétrospective* de la qualité dont les administrations d'établissement et les gouvernements font la promotion dans les universités nord-américaines. L'assurance prospective de la qualité est une approche dont le but est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein d'un établissement en examinant dans quelle mesure l'ensemble de l'établissement déploie des efforts efficaces pour réaliser sa mission, et comment cela peut être amélioré. L'assurance rétrospective de la qualité « examine ce qui a déjà été fait et porte un jugement sommatif par rapport à des normes externes – un exercice gestionnaire et bureaucratique qui accorde une haute priorité à la responsabilité. » [Traduction] (Biggs, 2001, p. 222) Cette forme d'assurance de la qualité se préoccupe de la « quantification de certains de indicateurs présumés du bon enseignement et de la bonne gestion, et d'en arriver à un type quelconque de décision sur le rapport coûts-avantages. » [Traduction] (Biggs, 2001, p. 222) Le Royaume-Uni a appris trop tard que cette approche est vraiment destructrice. Malheureusement, l'Ontario l'a adoptée.

Il est difficile, voire impossible, qu'une culture axée sur l'apprentissage et centrée sur l'amélioration de la qualité existe au sein d'un paradigme exemplifié et renforcé par l'assurance rétrospective de la qualité. Goodlad (1993), Seymour (1993) et Bowden et Marton (1998) ont, entre autres, soutenu que les procédures et priorités de l'assurance rétrospective de la qualité « sont fréquemment contre-productives du point de vue de la qualité au sens de fournir de riches contextes d'enseignement et des résultats d'apprentissage améliorés. » [Traduction] (Biggs, 2001, p. 222)

Pour contrer localement cette tendance, il pourrait s'avérer nécessaire de créer des communautés d'apprentissage fortes et largement autonomes, qui peuvent travailler en vue de produire un changement culturel significatif et durable concernant l'enseignement et l'apprentissage. Le programme du CEU pourrait faire beaucoup plus pour contribuer à ce changement et cet aspect devrait être pris en compte dans l'élaboration de programmes dans le futur. Nous ne sommes pas convaincus que de telles communautés peuvent s'épanouir sur les campus dont les politiques et les systèmes de récompenses découragent activement ou inhibent passivement ce type d'activité, d'autres travaux parallèles visant à changer les politiques et les systèmes de récompenses sont donc nécessaires.

Aussi important qu'il puisse être de s'attaquer au système incitatif relatif à l'enseignement et à l'apprentissage, la question de la faisabilité de la qualité – ou de savoir s'il est possible d'améliorer la qualité

compte tenu des politiques et pratiques qui la minent dans les établissements – est encore plus importante. Nous avons beaucoup de travail à faire à cet égard également. Les universités de l'Ontario sont assiégées, pas uniquement par une « mentalité quantitative » qui empêche sa culture d'embrasser l'amélioration de la qualité. Comme le dit Biggs : « Les hypothèses quantitatives réduisent des problèmes complexes à des unités qui peuvent être traitées indépendamment, plutôt que comme des parties d'un système interactif plus vaste; le programme d'études devient une collection de compétences, d'aptitudes de base, de faits, de procédures, etc. » [Traduction] (p. 232). Nous voyons cette mentalité à l'œuvre dans « la non-application du modèle de la mesure dans l'évaluation » dans le système postsecondaire de l'Ontario, pour citer Biggs encore une fois, ce qui inclut non seulement les efforts provinciaux pour imposer des « indicateurs clés du rendement » et d'autres attributs de la responsabilité, mais également dans les pratiques locales de référencement normé et de notes ramenées à une courbe en cloche. Toutefois, le programme du CEU est conçu pour aider les universitaires à se concentrer sur l'amélioration de la qualité, aidant les participants à créer des structures didactiques efficaces, à concevoir des leçons efficaces, à déterminer des tâches d'évaluation authentique et des pratiques de notation efficaces et, par ailleurs, opérationnaliser les conclusions de travaux savants sur l'enseignement et l'apprentissage. Les universitaires obtiennent donc leur CEU uniquement pour constater que le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario va à l'encontre de leurs efforts pour enseigner, concevoir des cours et évaluer les étudiants de façon satisfaisante, comme l'ont souligné les participants aux groupes de discussion et les commentaires ouverts sur les obstacles présents dans la culture du département et de l'établissement, commentaires qui vont dans le même sens que ceux recueillis dans le cadre d'autres recherches sur la culture de l'enseignement supérieur (Kustra et coll., 2014) et les caractéristiques relevées par Biggs. Ces « priorités déformées » sont dans une certaine mesure la conséquence de la corporatisation des universités « qui illustre le désalignement le plus criant qui soit. ») [Traduction] (Biggs, 2001, p. 235).

On a constaté que le programme du CEU avait une incidence sur les valeurs, convictions et pratiques. De façon plus surprenante, on a également constaté qu'il modifiait l'interaction entre les participants et leur département et établissement, puisqu'ils deviennent des agents de changement pédagogique. Cependant, les participants ont précisé que la culture de l'enseignement faisait obstacle à la participation au programme et à la mise en œuvre de leurs nouvelles idées. Si le programme fait d'eux des agents de changement, la plupart appartiennent à des populations vulnérables dans le milieu universitaire – membres à temps plein non permanents du corps professoral, chargés de cours à temps partiel et étudiants diplômés – et ils sont aussi conscients que Biggs de la nécessité d'un soutien systémique et stratégique à long terme de leur établissement.

Les perceptions des participants et les mises en garde de Biggs vont dans le sens de la recherche actuelle sur la culture institutionnelle de l'enseignement en Ontario (Kustra et coll., 2014). En termes simples, nous nous sommes clairement rendus compte depuis que nous avons lancé cette étude, il y a quelques années, qu'une initiative telle que le programme de CEU ne pourra pas durer à moins d'être soutenue par la culture de son établissement et la culture prévalent au niveau postsecondaire provincial. Biggs le reconnaît l'amélioration de la qualité « ne peut dépendre uniquement du sens de la responsabilité ou des priorités de chaque enseignant. L'établissement doit fournir des structures d'incitation et de soutien pour que les enseignants améliorent leur enseignement et, surtout, pour faire participer chacun, dans le cadre de ses activités

normales d'enseignement au sein du département, aux processus (d'amélioration de la qualité). »
[Traduction] (Biggs, 2001, p. 229) À long terme, une initiative comme celle du programme du CEU doit pouvoir compter sur le soutien de l'établissement et de la province pour produire un changement significatif au-delà des quelques cours enseignés par chacun des diplômés.

Bibliographie

- Akbari, R., Kiany, G. R., Naeeni, M. I. et N. K. Allvar (2009), « Teachers' teaching styles, sense of efficacy and reflectivity as correlates with students' achievement outcomes », *System*, vol. 35, n° 2, p. 192-207.
- Angelo, T. A. et K. P. Cross (1993), « Teaching goals inventory », dans *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, p. 13-23), San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Ashton, P. T. et R. B. Webb (1986), *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York, Longman.
- Bandura, A. (1977), « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change », *Psychological Review*, vol. 84, p. 191-215.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- Biggs, J. (2001), « The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning », *Higher Education*, vol. 41, p. 221-238.
- Biggs, J. et K. Collis, (1982), *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*, New York, Academic Press.
- Biggs, J. et C. Tang. (2009), *Teaching for Quality Learning at University*, New York, McGraw-Hill Companies Inc.
- Bowden, J. et F. Marton (1998), *The University of Learning*, London, Kogan Page.
- Bray, J. H. et G. S. Howard (1980), « Methodological considerations in the evaluation of a teacher-training program », *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n° 1, p. 62-70.
- 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. et J. Wilson (2010), *Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement – Étape II*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Brookfield, S. D. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Bumen, N. T. (2009), « Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice », *Professional Development in Education*, vol. 35, n° 2, p. 261-278.

- Butcher, J. et D. Stoncel (2012), « The impact of a postgraduate certificate in teaching in higher education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver », *International Journal for Academic Development*, vol. 17, n° 2, p. 149-162.
- Cilliers, F. J. et N. Herman (2010), « Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university », *International Journal for Academic Development*, vol. 15, n° 3, p. 253-267.
- Coffey, M. et G. Gibbs (2002), « Measuring teachers' repertoire of teaching methods », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, n° 4, p. 383-390.
- Creswell, J. W. (2003), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*, deuxième édition, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Crouch, C. H. et E. Mazur (2001). « Peer instruction: Ten years of experience and results, *American Journal of Physics*, vol. 69, n° 9, p. 970-977.
- Dalgaard, K. A. (1982), « Some effects of training on teaching effectiveness of un-trained university teaching assistants », *Research in Higher Education*, vol. 13, n° 4, p. 321-341.
- Dall'Alba, G. (1991), « Foreshadowing conceptions of teaching », *Research and Development in Higher Education*, vol. 13, p. 293-297.
- Dawson, D., Dimitrov, N., Meadows, K. et K. Olsen (2013), *Comblent les lacunes : Incidence du programme « Teaching in the Canadian Classroom » sur l'efficacité en enseignement des adjoints d'enseignement internationaux* Assistants, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Dimitrov, N., Meadows, K., Kustra, E., Ackerson, T., Prada, L., Baker, N., Boulos, P., McIntyre, G. et M. K. Potter (2013), *Incidence des programmes de formation des assistants à l'enseignement sur le corps professoral futur*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Evers, F., et S. Hall, avec Britnell, J., Brockerhoff-Macdonald, B., Carter, L., Dawson, D., Kerr, D., Mighty, J., Siddall, J. et P. Wolf (2009), *Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement – Étape 1 : Étude documentaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Gibbs, G. et M. Coffey (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*, vol. 5, n° 10, p. 87-100.
- Gibson, S. et M. Dembo (1984), « Teacher efficacy: A construct validation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 4, p. 569-582.

- Ginns, P., Kitay, J. et M. Prosser (2008), « Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher education », *International Journal for Academic Development*, vol. 13, n° 3, p. 175-185.
- Goodlad, S. (1995), *The Quest for Quality: 16 Forms of Heresy in Higher Education*, Buckingham, R.-U., Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Gordon, C. et R. Debus (2002), « Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context », *British Journal of Higher Education*, vol. 72, p. 483-511.
- Gosling, D. (2010), « Professional development for new staff: how mandatory is your Post Graduate Certificate? », *Educational Developments*, vol. 11, n° 2, p. 1-4.
- Guskey, T. R. (1999), *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks (CA), Corwin.
- Hanbury, A., Prosser, M. et M. Rickinson (2008), « The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 4, p. 469-483.
- Harvey, L. et D. Green (1993), « Defining quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, p. 8-35.
- Ho, A., Watkins, D. et M. Kelly (2001), « The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme », *Higher Education*, vol. 42, n° 2, p. 143-169.
- Hubball, H., Collins, J. et D. Pratt (2005), « Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 35, n° 3, p. 57-81.
- Johnson, G. R. (1987), « Changing the behavior of teachers », *The Journal of Staff, Program, and Organizational Development*, vol. 5, n° 4, p. 155-158.
- Kember, D. (1997), « A reconceptualisation of the research into university academics' conception of teaching », *Learning and Instruction*, vol 7, n° 3, p. 255-275.
- Kember, D. et L. Gow (1994), « Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning, *Journal of Higher Education*, vol. 65, n° 10, p. 58-74.
- Kember, D. et K. P. Kwan (2000), « Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5, p. 469-490.
- Kirkpatrick, D. L. (1994), *Evaluating Training Programs : The Four Levels*, San Francisco (CA), Berrett-Koehler.

- Kustra, E., Doci, F., Meadows, K. N., Dishke Honzel, C., Goff, L., Gabay, D., Wolf, P., Ellis, D., Grose, J., Borin, P. et S. Hughes. (2014), *Teaching Culture Indicators: Enhancing Quality Teaching*. Rapport au Fonds pour la productivité et l'innovation du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, Université de Windsor, Ontario.
- Levinson-Rose, J. et R. J. Menges (1981), « Improving college teaching: A critical review of research, *Review of Educational Research*, vol. 51, n° 3, p. 403-434.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M. et D. Drane (2009), « Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 20, n° 2, p. 168-181.
- Martin, E. et M. Balla (1991), « Conceptions of teaching and implications for learning », *Research and Development in Higher Education*, vol. 13, p. 298-304.
- Mentkowski, M. and Associates (1999), *Learning That Lasts*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Nyquist, J. D., Abbott, R. D., Wulff, D. H. et J. Sprague (1991), *Preparing the Professoriate of Tomorrow to Teach*, Dubuque (IA), Kendall/Hunt Publishing Company.
- Palmer, P. J. (1998), *The Courage to Teach*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Postareff, L., Lindblom-Ylance, S. et A. Nevgi (2007), « The effect of pedagogical training on teaching in higher education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 5, p. 557-571.
- Potter, M. K. et E. Kustra (2011), « The relationship between scholarly teaching and SoTL: models, distinctions and clarifications », *The International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 5, n° 1.
- Pratt, D. D. (1992), « Conceptions of teaching », *Adult Education Quarterly*, vol. 42, n° 4, p. 203-220.
- Pratt, D. D., and Associates (1998), *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar (FL), Krieger Publishing Company.
- Pratt, D. D., Collins, J. et S. Jarvis Selinger (2001), *The Development and Use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Extrait de : <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/TPI-online-resource.pdf>
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. et N. Zepke (2004), *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student outcomes in Undergraduate Tertiary*

- Study: A Synthesis of the Research*. Rapport au ministère de l'Éducation, Massey University College of Education.
- Prieto, L. R. et S. A. Meyers (1999), « Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants », *Teaching of Psychology*, vol. 26, p. 264-266.
- Prosser, M., Trigwell, K. et P. Taylor (1994), « A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching, *Learning and Instruction*, vol. 4, p. 217-231.
- Prosser, M. et K Trigwell (1999), *Understanding Learning and Teaching: the Experience in Higher Education*, Philadelphia (PA), Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rodgers, R., Christie, J. et M. Wideman (2014), *Les effets d'un programme obligatoire de perfectionnement du corps professoral sur l'enseignement et l'auto efficacité des nouveaux professeurs*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Roxa, T., Martensson, K. et M. Alveteg (2010), « Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach », *Higher Education*, vol. 62, n° 1, p. 99-111.
- Samuelowicz, K. J. D. Bain (2001), « Revisiting academics' beliefs about teaching and learning », *Higher Education*, vol. 41, n° 3, p. 299-325.
- Schon, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith.
- Seymour, D. T. (1993), *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Phoenix (AZ), The Oryx Press.
- Sheppard, C. et J. Gilbert (1991), « Course design, teaching method and student epistemology », *Higher Education*, vol. 22, n° 30, p. 229-249.
- Springer, L., Stanne, M. E. et S. Donovan (1997), Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis, ASHE Annual Meeting Paper. Extrait de : <http://eric.ed.gov/?id=ED415814>
- Stes, A., Clement, M. et P. Van Petegem (2007), « The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact », *International Journal of Academic Development*, vol. 12, n° 2, p. 99-109.
- Stes, A., Coertjens, L. et P. Van Petegem (2010), « Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach », *Higher Education*, vol. 60, n° 20, p. 187-204.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. et P. van Petegem (2010), « The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research », *Educational Research Review*, vol. 5, n° 10, p. 25-49.

- Tagg, J. (2003), *The Learning Paradigm College*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Tagg, J. (2007), « Double-loop learning in higher education », *Change*, juillet/août, p. 36-41.
- Theall, M. et J. Centra (2001), « Assessing the scholarship of teaching: valid decisions from valid evidence », dans C. Kreber (éd.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching*, p. 31-43). *New Directions for Teaching and Learning* No. 86, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Trigwell, K. et M. Prosser (2004), « Development and use of the approaches to teaching inventory », *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p. 409-424.
- Weimer, M. (1990), *Improving College Teaching*, San Francisco (CA), Wiley.
- Wright, A., Hamilton, B., Raffoul, J. et P. Marval (2014), *Leading the Leaders: Embedded Educational Leadership Initiatives at the University of Windsor*. Rapport présenté au ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- Zinn, L. (1983), « Philosophy of adult education inventory », *Dissertation Abstracts International*, 44, 1667A-1668A.

