

12-15-2010

## Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?

Claire Bélanger

*L'Université de Montréal*, [claire.belanger@umontreal.ca](mailto:claire.belanger@umontreal.ca)

---

### Recommended Citation

Bélanger, Claire (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (2). Retrieved from [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/vol1/iss2/6](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss2/6)

---

# Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?

## **Abstract**

Dans la littérature en enseignement supérieur, surtout anglo-saxonne, l'attention est de plus en plus vouée au Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Nous aimerions contribuer par ce texte à la réflexion sur ce que peut signifier le SoTL pour la pratique de conseil. Nous présenterons d'abord notre conception du conseil pédagogique en tant que mesure d'accompagnement au développement pédagogique des enseignants. Nous décrirons ensuite ce qui est entendu par le SoTL et la place que cette perspective au développement en enseignement réserve au conseil pédagogique. Enfin, nous tenterons un rapprochement entre notre compréhension du SoTL et notre pratique actuelle de conseil pédagogique, laissant voir un élargissement possible de celle-ci. L'ensemble se matérialise dans un tableau qui relie entre eux le développement pédagogique des enseignants dans une perspective SoTL et le conseil pédagogique, concrétisant des visées, stratégies et contextes suggérés de conseil en fonction du développement en enseignement des enseignants et des attributs du SoTL.

In the literature on higher education, especially in English, there is an increasing focus on the scholarship of teaching and learning (SoTL). With this paper, we would like to address the issue of the relationship between SoTL and educational development. First, we present our conception of the role of the educational developer in teachers' pedagogical development. We then describe what is understood by SoTL and the place it gives to educational developers' support in enhancing teachers' development. We conclude by attempting to tie together our understanding of SoTL and our current practice as educational developers, suggesting ways this practice might be broadened. The whole discussion takes place within an SoTL framework linking teacher development and educational development, and includes practical recommendations concerning aims, strategies and settings.

En tant que conseillers pédagogiques qui accompagnent des enseignants au supérieur dans leur processus de développement pédagogique et d'amélioration de leur pratique, nous avons des choix à faire quant au rôle que nous voulons jouer, aux changements que nous souhaitons susciter et appuyer ainsi qu'aux approches que nous désirons privilégier (Gélinas, 2004). Ces choix, nous les effectuons en fonction, entre autres, du contexte dans lequel nous intervenons, de nos connaissances sur les enseignants, de notre conception du développement pédagogique et du conseil pédagogique. Selon les choix effectués, les stratégies d'accompagnement et les actions posées pourront varier.

Quand a commencé à paraître en enseignement supérieur toute une littérature sur le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), «cette nouvelle avenue dans le développement de la qualité de la formation universitaire» (Grandtner, 2006, p.6) que McKinney (2007, p. 10) définit «en tant que l'étude systématique des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le partage et la critique de telles études» par les enseignants, nous n'avons pas manqué d'être interpellés. Le SoTL pouvait-il nous amener à concevoir différemment le développement pédagogique des enseignants dans le supérieur? À lui donner des visées différentes? À voir autrement notre rôle de conseiller pédagogique? À adopter de nouvelles stratégies ou actions?

Étant donné l'attention de plus en plus vouée au SoTL, nous aimerions contribuer par ce texte à la réflexion sur ce que peut signifier le SoTL pour la pratique de conseil. De manière concrète, nous examinerons le conseil pédagogique comme mesure d'accompagnement au développement pédagogique, ses contextes de mise en œuvre ainsi que ses actions particulières selon les visées singulières et collectives des enseignants. Avec toujours en tête la question centrale : de quelle manière le SoTL peut-il renseigner, voire transformer, notre pratique?

### **Le développement pédagogique de l'enseignant au supérieur et le conseil pédagogique**

Le conseiller pédagogique dans le supérieur accompagne les enseignants et les équipes enseignantes dans leur développement pédagogique. En accord avec plusieurs auteurs (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Daele & Charlier, 2006), nous entendons par développement pédagogique un processus dynamique et récurrent, alimenté par la réflexion sur la pratique, par la recherche en éducation et par la discussion avec les pairs, qui amène le développement individuel et collectif de compétences. Être compétent en tant qu'enseignant signifie être en mesure d'agir efficacement et avec confiance dans des situations d'enseignement complexes, multiples et changeantes. L'enseignant doit en effet prendre régulièrement une foule de décisions dans la mise en place de moyens adéquats pour favoriser l'apprentissage de tous, tout en tenant compte des dimensions sociales, affectives, cognitives, culturelles et physiques qui affectent cet apprentissage.

Dans cette perspective, le but du conseil pédagogique est «d'assister les enseignants dans la construction de connaissances concernant l'enseignement, sur lesquelles les décisions pédagogiques peuvent être basées, plutôt que de mettre l'accent de façon restrictive sur l'acquisition des habiletés procédurales» (Butler, 2005, p. 56). Accompagner les enseignants dans la construction de leurs connaissances sur

l'enseignement nous paraît d'autant plus important que, selon une étude de McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman, & Beauchamp (1999) sur le processus de réflexion des professeurs avant, pendant et après l'enseignement, le fait, pour un enseignant, d'accroître ses connaissances tend à rendre son processus de réflexion sur sa pratique plus efficace et à favoriser son développement en tant qu'enseignant.

La notion d'accompagnement renvoie au rôle spécifique joué par le conseiller pédagogique dans le processus de transformation de compétences d'un enseignant ou d'une équipe enseignante (Barbier, 2006). Elle correspond à un soutien apporté aux enseignants afin qu'ils puissent progresser dans la construction de leurs connaissances en interaction avec leurs pairs (Lafortune & Deaudelin, 2001) et ce, tout au long de leur carrière. L'accompagnement s'exerce à travers des activités de formation, d'animation et de conseil offertes aux enseignants par un centre de pédagogie universitaire (CPU), dans notre cas, à l'Université de Montréal, le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). Ces activités poursuivent des objectifs variés, sont destinées à des groupes divers et prennent différentes formes : ateliers de courte et de moyenne durée, ressources en ligne, équipes de travail dans les facultés, communautés de pratique, groupes d'intérêt, cercles de lecture, entretiens individuels, projets de développement et d'innovation pédagogique...

Notre conception du développement pédagogique des enseignants au supérieur en tant que processus stimulé par une réflexion continue, par les écrits en pédagogie et par les pairs implique que, dans toute activité auprès des enseignants, nous nous efforçons d'inclure les démarches suivantes :

- la présentation d'apports théoriques en appui aux principes et pratiques que nous mettons de l'avant;
- des occasions de réflexion à propos de l'enseignement;
- des moments d'échange entre enseignants ou avec nous sur leurs conceptions, leurs expériences pratiques, leurs découvertes et leurs préoccupations.

Les activités de sensibilisation à la recherche en pédagogie, de réflexion et de partage permettent aux enseignants de construire leurs connaissances concernant l'enseignement-apprentissage, sur lesquelles leurs décisions pédagogiques peuvent être basées. Or, cette construction de connaissances est motivée, pour nous, par un souci constant de transfert à la pratique en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Pour faciliter le transfert, nous nous efforçons d'explicitier et de démontrer les stratégies que nous préconisons en les utilisant nous-mêmes dans nos activités, en plus d'offrir aux enseignants :

- des occasions de mise en pratique lors des formations;
- un soutien et du feedback régulier sur le terrain.

Les cinq démarches que nous venons de faire ressortir sont aptes à favoriser l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement dans le répertoire des pratiques enseignantes nous informe Robitaille (2007). Les résultats d'une étude récente que nous avons menée sur les effets de nos activités sur la pratique de certains enseignants tendent à appuyer cette affirmation.

Non seulement en tant que conseillers pédagogiques cherchons-nous à être au clair quant aux démarches les plus aptes à soutenir le développement pédagogique des enseignants, mais encore faut-il que nous comprenions leur cheminement possible en enseignement au long de leur carrière. Si des travaux, tels ceux de Kugel (1993) et de

Robertson (1999), nous éclairent sur les stades généralement reconnus par les enseignants dans leur développement, d'une centration initiale sur le contenu de leur enseignement à une préoccupation grandissante pour l'étudiant et son apprentissage, ceux d'Åkerlind (2007) permettent de mieux situer le conseil pédagogique au regard de ce développement. Selon Åkerlind (2007), de nombreux enseignants pensent pouvoir assurer le développement de leur enseignement par l'action même d'enseigner, par leurs lectures dans la discipline et par leurs travaux de recherche. Quand ils décident de se prévaloir des services d'un CPU, c'est qu'ils ont la volonté d'apporter des changements à leur pratique et qu'ils recherchent les connaissances pour ce faire ainsi qu'un soutien approprié.

Åkerlind (2007) décrit trois types d'enseignants que nous pouvons rencontrer dans nos activités selon leur stade de développement en enseignement, chacun avec leurs attentes particulières envers le conseil pédagogique. Ces trois types sont :

- l'enseignant qui cherche à devenir plus habileté à enseigner, à développer un répertoire d'habiletés et de stratégies;
- l'enseignant qui veut être plus efficace dans son enseignement, qui est prêt à expérimenter de nouvelles stratégies et qui s'intéresse à investiguer les effets de ses nouvelles stratégies de son point de vue;
- l'enseignant qui cherche à améliorer l'apprentissage des étudiants et qui investit les effets de ses stratégies pédagogiques du point de vue de l'étudiant.

Un examen tant soit peu attentif des besoins de développement pédagogique des professeurs, chargés de cours et auxiliaires d'enseignement que nous accueillons au CEFES laisse voir l'existence de ces trois profils d'enseignants dans nos activités.

Pour agir avec méthode dans l'accompagnement des enseignants dans leur processus de développement pédagogique, nous nous sommes progressivement donnés des buts, des démarches ainsi que des repères. Qu'apportera de nouveau le SoTL à notre pratique?

### **Le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)**

Portons maintenant notre regard sur le SoTL. Le SoTL est une forme reconnue de développement professionnel (Huber, 2010) basée sur une conception professionnalisante de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement. L'enseignement y est vu en tant que «pratique fondée sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées» (Van der Maren, 2010, description d'atelier) qui demande des enseignants autant de rigueur et d'investissement que leurs activités de recherche disciplinaire s'ils veulent atteindre l'expertise en enseignement-apprentissage. Le SoTL pose en principe qu'on se questionne sur l'apprentissage des étudiants et qu'on tente d'apporter des réponses à ses questions en menant des recherches de façon non seulement à améliorer sa propre pratique, mais aussi et de manière plus large, à faire avancer la profession même d'enseignement (Huber & Hutchings, 2005). Un souci pour une meilleure conciliation recherche-enseignement (Boyer, 1990), un désir de valorisation de l'enseignement et une volonté d'amélioration de l'apprentissage sous-tendent cette approche. Cross (1986) illustre bien cette volonté lorsqu'elle avance : «Si l'enseignement supérieur veut véritablement maximiser l'apprentissage des étudiants, il a besoin d'une nouvelle sorte d'enseignants que nous appellerons des chercheurs en salle de classe.» (p. 13, traduction libre)

Pour les tenants du SoTL, un enseignant engagé dans l'enseignement-apprentissage se reconnaît aux caractéristiques suivantes (Andresen, 2000; Gray, Chang, & Radloff, 2007) :

- sa pratique est renseignée par les écrits en pédagogie en enseignement supérieur;
- il est capable d'une réflexion sur son enseignement;
- son enseignement est axé sur l'apprentissage des étudiants et son amélioration;
- il démontre un esprit investigatif au regard de sa pratique;
- il communique avec les autres sur l'enseignement-apprentissage, sa pratique se donnant à voir et à être discutée.

Différents dispositifs, présentant un caractère évolutif, peuvent aider l'enseignant dans le développement de sa pratique vers le SoTL. La pratique de l'enseignant se développe, dans un premier temps, par des activités de réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, une réflexion qui prend en compte les connaissances issues des écrits en pédagogie et qui est partagée avec les pairs (Martin, Benjamin, Prosser, & Trigwell, 1999). Dans un second temps, elle se développe au moyen d'activités d'investigation sur ses pratiques et de documentation de preuves de l'impact de celles-ci sur l'apprentissage; les résultats de ces recherches devraient être diffusés et soumis à la critique par des communications dans des congrès savants ou sous forme de publications dans des revues scientifiques pour que les praticiens utilisent les résultats, construisent sur eux et les développent encore (Andresen, 2000; Brew, 2003; Cross & Steadman, 1996; Huber & Hutchings, 2005; McKinney, 2007; Shulman, 1999).

Plusieurs auteurs (Ashwin & Trigwell, 2004; Kreber & Cranton, 2000; McKinney, 2007; Smith, 2001; Weston & McAlpine, 2001) se sont intéressés à cerner les stades du processus de transformation continue de la pratique enseignante vers le SoTL et ont proposé des modèles développementaux pour rendre compte des manifestations particulières à chacun des stades. Les phases décrites vont habituellement d'une prise de conscience par le professeur de son enseignement au besoin de réfléchir à sa pratique et d'échanger avec les collègues sur celle-ci et, enfin, à la recherche sur sa pratique et à la présentation des résultats issus de ses investigations sur l'enseignement et l'apprentissage. McKinney (2007) nomme ainsi les trois phases : un bon enseignement (*good teaching*), un enseignement rigoureux et réflexif (*scholarly teaching*) et le SoTL.

Trigwell, Martin, Benjamin, & Prosser (2000), pour leur part, présentent un modèle se démarquant des autres par son côté multidimensionnel. Leur modèle propose une décomposition du SoTL en quatre dimensions : informer sa pratique, réfléchir sur sa pratique, communiquer au sujet de sa pratique et concevoir sa pratique. Pour chacune de ces dimensions, les auteurs établissent quatre niveaux de positionnement des enseignants. L'échelle descriptive permet ainsi de constater, par exemple, que tel enseignant a atteint le niveau 2 en information, le niveau 3 en réflexion ainsi qu'en communication, etc. Le modèle de Trigwell et al. (2000) a l'avantage, de par son découpage en dimensions et en niveaux, de représenter une réalité moins linéaire que les autres modèles, reconnaissant ainsi qu'un enseignant ne se situe jamais de manière globale et homogène à un stade unique de développement.

Tableau 1

*Traduction du modèle multidimensionnel du Scholarship of Teaching (Trigwell et al. 2000).*

<b>Information</b>	<b>Réflexion</b>	<b>Communication</b>	<b>Conception de l'enseignement</b>
Utilise ses connaissances informelles sur l'enseignement et l'apprentissage	A une réflexion sans visée particulière	N'échange pas sur sa pratique enseignante	Est centré sur l'enseignement
Consulte la littérature en pédagogie		Communique avec ses collègues au sujet de sa pratique	
Consulte la littérature en pédagogie liée à sa discipline	Réfléchit dans l'action	Rend compte de sa pratique dans les conférences locales et nationales	
Mène des projets de recherche action sur sa pratique, a des capacités synoptiques ainsi que des connaissances pédagogiques	Adopte une démarche systématique de pratique réflexive	Publie dans les revues et journaux pédagogiques	Est centré sur l'apprentissage

Selon Langevin (2009, p. 145), «l'accompagnement pédagogique reste fort utile au cours de toutes ces phases». Mais la caractérisation seule des différentes phases n'est pas suffisante au conseiller pédagogique pour voir où et sous quelle forme se situe son accompagnement et en quoi il peut être utile. Ces modèles permettent certes de comprendre le processus de développement du SoTL et «de situer la professionnalité pédagogique» (Poumay, 2005, p.7) des professeurs qui participent aux activités d'un centre pédagogique. Cependant, ils ne permettent pas de déterminer les actions du conseiller pédagogique qui pourraient concourir à favoriser le développement professionnel des professeurs à un stade donné de même que le passage d'un stade à l'autre. Centrés sur la pratique enseignante, ils ne renseignent pas sur les stratégies particulières auxquelles le conseiller pédagogique pourrait avoir recours pour faciliter le cheminement professionnel dans une perspective SoTL. La littérature sur le SoTL peut-elle nous aider à ce sujet?

### **La place du conseil pédagogique dans le soutien au SoTL**

Disons d'emblée que, dans la littérature sur le SoTL, peu d'auteurs se sont attardés à définir la place du conseil pédagogique dans le développement de l'enseignement. Dans cette littérature, on associe le plus souvent le conseil pédagogique à des activités de courte durée, sans liens particuliers entre elles et qui ont, en bout de ligne, peu d'impact sur la pratique enseignante ou sur l'expérience éducative des étudiants. La notion même d'accompagnement est absente de ces écrits. Nous nous sommes même

demandé si le fait que le mot «accompagner» n'existait pas en anglais ne teintait pas en quelque sorte la conception anglo-saxonne du conseil pédagogique?

Typiquement, les universités qui optent pour une approche SoTL au développement et à l'amélioration de l'enseignement ont recours aux stratégies suivantes : des conférenciers invités à parler périodiquement de la recherche en pédagogie universitaire à l'ensemble de la communauté enseignante, des fonds importants accordés aux enseignants qui souhaitent faire de la recherche sur leurs pratiques innovantes, des occasions de valorisation de ces projets pédagogiques lors de rencontres enseignantes où sont diffusées et discutées les résultats des recherches entreprises. Dans bien des cas, cette organisation est prise en main par un CPU.

Parmi les quelques auteurs qui se sont penchés sur le rôle que pouvait jouer le conseiller pédagogique auprès des enseignants dans une perspective SoTL, retenons, entre autres, Brew (2002), Reid & Petocz (2003), Gale & Golde (2004) et O'Brien (2008). Pour Brew (2002), il est clair que le conseiller pédagogique doit être capable de soutenir l'enseignant dans ses projets de recherche pédagogique. Afin d'être en mesure de mieux répondre aux défis que présente ce nouveau rôle, elle fait des recommandations précises, par exemple de prendre au sérieux la recherche, de développer ses propres habiletés de recherche ainsi que ses connaissances sur les différentes méthodes de recherche en éducation et, enfin, de faire lui-même de la recherche crédible sur sa pratique de conseil.

Reid & Petocz (2003) abondent dans le même sens. Ils donnent des exemples d'expériences de recherche-action menées dans trois disciplines où les conseillers pédagogiques étaient appelés à soutenir les enseignants intéressés à faire de la recherche sur leur pratique. Ce soutien prenait la forme de rencontres régulières ayant pour but de discuter de la nature et du processus de recherche ainsi que de l'application possible des résultats.

Pour Gale & Golde (2004), le rôle du conseiller pédagogique est aussi d'amener progressivement les enseignants et les futurs enseignants à faire de la recherche sur leur pratique comme moyen de développement pédagogique continu. Le conseiller pédagogique a donc pour tâche de stimuler le questionnement sur l'enseignement-apprentissage et de jaloner le parcours de recherche de l'enseignant sur sa pratique. Leur réflexion se concrétise dans leur explicitation d'un ensemble d'activités de formation à l'enseignement conçues pour des doctorants dans une perspective SoTL.

Quant à O'Brien (2008), elle voit comme rôle important du conseiller pédagogique d'identifier les questions et sujets de recherche pédagogique à retenir pour l'institution en général et pour les enseignants en particulier. Voici quelques exemples de grandes questions qu'elle met de l'avant : Qui sont nos étudiants et comment apprennent-ils? Que pouvons-nous faire pour soutenir efficacement leur apprentissage? Comment savoir si notre enseignement et si l'apprentissage des étudiants sont efficaces? À chacune des questions, elle rattache des sujets possibles de recherche pédagogique.

Ces propos donnent un autre entendement de notre rôle. À quel point les perspectives sur lesquelles ils ouvrent sont-elles conciliables à notre vision du conseil pédagogique?



## Rapprochement entre conseil pédagogique et SoTL

On l'aura sans doute constaté à la description que nous avons faite du SoTL que celui-ci met de l'avant une conception du développement de l'enseignement présentant certaines caractéristiques communes avec notre conception du développement pédagogique. Il s'agit dans les deux cas de processus de transformation orientée des pratiques de l'enseignant tout au long de sa carrière, faisant appel à la réflexion, à un rapport à la recherche en pédagogie et au dialogue avec les pairs. Comme nous l'avons vu, ces démarches font déjà partie de notre pratique de conseil.

Il y a cependant une différence importante entre les deux dans leur rapport à la recherche en pédagogie et à son rôle dans le développement des savoirs des enseignants. Ainsi, pour de nombreux auteurs associés au SoTL, il importe que l'enseignant ne s'en tienne pas qu'à utiliser les connaissances et les résultats issus de la recherche en pédagogie, mais qu'il soit aussi producteur actif de connaissances dans le domaine. La recherche que mène l'enseignant sur sa pratique est vue à la fois comme moyen de développer son efficacité, comme source d'apprentissage pour lui et, potentiellement, pour l'institution et pour le milieu universitaire, ainsi que comme preuve de son engagement professionnel. On souhaite que la recherche sur l'enseignement-apprentissage dans le supérieur soit autant valorisée que la recherche disciplinaire. Dès lors, de nombreux efforts sont consentis pour amener l'enseignant à s'engager dans des projets de recherche, qui prendront pour objet d'études l'enseignement et l'apprentissage dans son domaine, et à diffuser ses résultats dans des congrès et dans des revues pédagogiques.

L'accent mis sur la recherche en pédagogie en enseignement supérieur comme façon de démontrer son professionnalisme pour un enseignant et comme moyen de se développer sur le plan pédagogique nous amène à nous poser les questions suivantes :

- Voulons-nous mettre en avant la recherche sur la pratique comme moyen ou comme cible de développement pédagogique pour les enseignants?
- Y a-t-il des enseignants dans notre institution qui pourraient être intéressés par une telle voie de développement pédagogique?
- De manière concrète, qu'est-ce que cela peut signifier pour nos activités et stratégies auprès des enseignants?
- Cela fait-il appel à de nouvelles habiletés pour le conseiller pédagogique?
- Quant à la recherche sur notre propre pratique de conseil, quelle place sommes-nous en mesure de lui accorder?

Regardons de plus près ce que cela pourrait signifier pour notre pratique

## **Une proposition de cadre pour guider la pratique du conseiller pédagogique**

Pour démontrer ce que pourrait impliquer l'intégration d'une perspective SoTL au développement pédagogique pour la tâche du conseiller pédagogique, nous avons élaboré un cadre pour le conseil pédagogique à partir des écrits sur le SoTL, de notre pratique de conseil et de discussions avec des collègues. Ce cadre prend la forme d'un tableau où chaque section apporte des éléments de réponse à une des questions suivantes :

1. Qui sont les enseignants qui participent à nos activités?
2. Quels sont les buts et visées qu'ils poursuivent au regard de leur développement pédagogique?
3. Quelles sont leurs stratégies formelles et informelles de développement pédagogique?
4. Quelles sont les visées des activités de conseil pédagogique en fonction des buts et visées des enseignants?
5. Quels sont les attributs du SoTL?
6. Quelles sont les stratégies de conseil pédagogique qu'on peut lier aux attributs du SoTL?
7. Quels sont les contextes propices au développement pédagogique?

Ce tableau ainsi construit se lit de manière verticale si l'on s'intéresse aux enseignants à un stade donné ou de manière horizontale si on veut voir la progression d'un stade à l'autre.

Tableau 2

*Un cadre pour guider la pratique du conseiller pédagogique.*

Qui sont les enseignants?	Enseignant intéressé à devenir plus habileté à enseigner	Enseignant intéressé à devenir plus efficace dans son enseignement	Enseignant intéressé à faire de la recherche en éducation
<b>Quels sont les buts et visées relatives à leur DP?</b>	<p>Améliorer sa pratique enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développer un répertoire de stratégies et d'habiletés</li> <li>Améliorer la qualité de l'organisation de son contenu disciplinaire et de sa prestation</li> </ul>	<p>Améliorer sa pratique enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir plus d'impact sur l'apprentissage, acquérir de nouvelles stratégies               <ul style="list-style-type: none"> <li>qui seront perçues comme meilleures par les étudiants</li> <li>qui favoriseront l'apprentissage</li> </ul> </li> <li>Analyser/Évaluer les effets de ces stratégies de son point de vue et de celui des étudiants</li> </ul>	<p>Améliorer sa pratique enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuer à l'avancement               <ul style="list-style-type: none"> <li>des connaissances en pédagogie au supérieur</li> <li>de sa carrière</li> </ul> </li> <li>en menant des recherches pour appuyer des pratiques pédagogiques nouvelles</li> </ul>
<b>Quelles sont leurs stratégies formelles et informelles de DP?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lire la littérature disciplinaire</li> <li>Lire la littérature pédagogique</li> <li>Participer à des activités de DP</li> <li>Observer ses pairs</li> <li>Discuter avec ses pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Essayer de nouvelles stratégies pédagogiques</li> <li>+ Demander de la rétroaction des étudiants quant à               <ul style="list-style-type: none"> <li>leur appréciation, leur degré de satisfaction,</li> <li>l'impact sur leurs apprentissages, leur motivation...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'initier à la démarche scientifique en éducation</li> <li>Se familiariser avec différents devis de recherche de type professionnalisant (Paillé, 2007) ou classique</li> <li>Conduire des recherches</li> <li>Communiquer les résultats et recevoir la rétroaction des pairs</li> </ul>
<b>Quelles sont les visées des activités de conseil pédagogique (CP)?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Aider le professeur à développer ses habiletés en enseignement.</li> <li>Encourager une pratique centrée sur l'étudiant.</li> <li>Favoriser le développement de l'habitude à réfléchir sur sa pratique avant, pendant et après l'action.</li> <li>Amener le professeur à connaître, comprendre et utiliser les écrits pédagogiques pertinents à sa pratique.</li> <li>Favoriser le dialogue entre pairs comme moyen d'acquérir de nouvelles connaissances, d'explicitier les siennes et de mieux comprendre sa pratique.</li> <li>Soutenir et promouvoir les pratiques innovatrices et exemplaires.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Aider le professeur à développer ses habiletés en enseignement.</li> <li>Encourager une pratique centrée sur l'étudiant.</li> <li>Soutenir une pratique réflexive.</li> <li>Faire connaître les écrits pédagogiques pertinents à sa pratique et aptes à susciter la réflexion.</li> <li>Faciliter un dialogue professionnel qui permet à l'autre de développer et d'explicitier sa compréhension de la pratique.</li> <li>Soutenir et promouvoir les pratiques innovatrices et exemplaires.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Encourager les projets de développement pédagogique et de recherche.</li> <li>Amener le professeur à se construire une base solide de connaissances issues de la recherche et liées à son projet de développement ou de recherche.</li> <li>Faciliter la synergie entre les fonctions recherche et enseignement (Fanghanel, 2009).</li> <li>Favoriser la diffusion des pratiques innovantes et de leurs retombées sous la forme de textes publiés et de communications.</li> <li>Favoriser le transfert de connaissances, d'expériences, à la pratique des autres professeurs au moyen de mécanismes conviviaux.</li> </ol>
<b>Quels sont les attributs du SoTL?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une réflexion continue sur sa pratique</li> <li>Un esprit d'investigation au regard de sa pratique</li> <li>Une pratique renseignée par la recherche</li> <li>La communication avec les pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une réflexion sur sa pratique</li> <li>Un esprit d'investigation au regard de sa pratique</li> <li>Une pratique renseignée par la recherche</li> <li>La communication avec les pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une réflexion sur sa pratique</li> <li>Une pratique et une recherche sur celle-ci informée par les recherches pertinentes</li> <li>La communication avec les pairs</li> </ul>

Qui sont les enseignants?	Enseignant intéressé à devenir plus habileté à enseigner	Enseignant intéressé à devenir plus efficace dans son enseignement	Enseignant intéressé à faire de la recherche en éducation
<p><b>Quelles sont les stratégies de CP qu'on peut lier aux attributs du SoTL?</b></p>	<p><b>Une réflexion sur sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions aptes à susciter la réflexion sur la pratique</li> <li>- Proposer une démarche de réflexion sur la pratique</li> </ul> <p><b>Un esprit d'investigation au regard de sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager le questionnement sur la pratique et sur l'apprentissage, sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, sur les problèmes rencontrés...</li> <li>- Encourager l'expérimentation de nouvelles stratégies</li> <li>- Encourager l'utilisation de techniques de rétroaction en classe (TRC : Angelo &amp; Cross, 1993)</li> <li>- Soutenir une documentation de la pratique qui met en évidence sa progression (journaux de bord, dossier d'enseignement...)</li> </ul> <p><b>Une pratique renseignée par la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appuyer ses conseils sur les écrits et la recherche pédagogiques</li> <li>- Présenter la littérature pédagogique pertinente à la pratique enseignante</li> <li>- Planifier des activités à partir de certaines lectures</li> <li>- Fournir des exemples de pratiques provenant de la littérature</li> <li>- Préparer des bibliographies annotées sur des sujets d'intérêt : <i>Les grands groupes, L'évaluation authentique, L'apprentissage actif...</i></li> </ul> <p><b>La communication avec les pairs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir des occasions de dialogue sur sa pratique</li> </ul>	<p><b>Une réflexion sur sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser une pratique réflexive</li> </ul> <p><b>Un esprit d'investigation au regard de sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider le professeur à formuler et à investiguer des questions précises sur sa pratique</li> <li>- Offrir un encadrement pédagogique aux initiatives pédagogiques</li> <li>- Encourager la collecte de données sur leur usage et sur leur efficacité dans un contexte précis</li> <li>- Faire connaître des techniques d'observation et de collecte de données</li> </ul> <p><b>Une pratique renseignée par la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider le professeur à faire les liens entre les écrits pédagogiques et sa pratique</li> <li>- Aider le professeur à trouver les écrits pertinents à sa pratique</li> </ul> <p><b>La communication avec les pairs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir des occasions de partage, discussion, critique, construction (Schulman, 2000) sur les initiatives pédagogiques</li> <li>- Appuyer la production de ressources à partir de ces initiatives pour le bénéfice du corps professoral : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Guides, ex. : <i>Comment faciliter la mise en œuvre du portfolio au supérieur</i></li> <li>o Vidéo-clips sur de bonnes pratiques</li> <li>o ...</li> </ul> </li> <li>- Encourager le professeur à écrire sur sa pratique pour fin de publication, ex. : sous forme de compte rendu de pratique (Weimer, 2006)</li> <li>- Fournir des modèles de la littérature pour guider son écriture (Weimer, 2006)</li> </ul>	<p><b>Une réflexion sur sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser une pratique réflexive</li> </ul> <p><b>Un esprit d'investigation au regard de sa pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informer le professeur des méthodes de recherche professionnalisantes (Paillé, 2007), de leur instrumentation ainsi que des personnes susceptibles de vouloir collaborer à de tels projets</li> <li>- Informer des sujets de recherche d'intérêt (O'Brien, 2008)</li> <li>- Collaborer à des projets de développement et de recherche</li> </ul> <p><b>Une pratique renseignée par la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider le professeur à identifier les écrits liés à son sujet</li> </ul> <p><b>La communication avec les pairs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir des occasions de partage, discussion, critique, construction (Schulman, 2000) sur les initiatives pédagogiques</li> <li>- Faciliter la communication des résultats pour informer la pratique aux niveaux local, national et international</li> <li>- Identifier des avenues possibles de communication et de publication</li> <li>- Participer au développement de réseaux de diffusion qui favoriseront la diffusion de savoirs en éducation et leur transfert dans la pratique (Proulx, 2006)</li> </ul>
<p><b>Quels sont les contextes propices au DP?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ateliers</li> <li>• Groupes de discussion</li> <li>• Consultations individuelles</li> <li>• Ressources en ligne</li> <li>• Groupes de travail avec des équipes enseignantes, disciplinaires et interdisciplinaires</li> <li>• Symposium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communautés de pratique</li> <li>• Cercles de lecture ou d'écriture</li> <li>• Ressources en ligne</li> <li>• Consultations individuelles</li> <li>• Groupes de travail avec des équipes enseignantes, disciplinaires et interdisciplinaires</li> <li>• Conférences locales, organisées par le CP ou d'autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séminaires sur la recherche en pédagogie</li> <li>• Ressources</li> <li>• Groupes d'intérêt</li> <li>• Congrès locaux, régionaux, nationaux et internationaux</li> </ul>

Bélanger, C. (2008, octobre). *SoTL in Professional Development in Higher Education : The Role of the Educational Developer*. Communication présentée à la International Institute for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSoTL), Edmonton, Canada.

Reprenons les questions des trois premières sections. Ces sections traitent de l'enseignant.

1. Qui sont les enseignants?
2. Quels sont les buts et visées de leur développement pédagogique?
3. Quelles sont leurs stratégies formelles et informelles de développement pédagogique?

Le cadre a pour point de départ les stades de développement de l'enseignement dans une perspective SoTL. Pour déterminer les trois stades, nous nous sommes référés aux travaux de McKinney (2007) et d'Äkerlind (2007) que nous avons confrontés à notre pratique. On se rappelle que pour McKinney (2007), ces trois stades sont : un bon enseignement (*good teaching*), un enseignement rigoureux et réflexif (*scholarly teaching*) et le SoTL, «l'étude systématique des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le partage et la critique de telles études» (McKinney, 2007, p.10). Chacun des stades se caractérisent par la part grandissante accordée à la réflexion, à l'investigation sur sa pratique et à la communication avec les autres sur sa pratique. Ils sont définis à partir des modèles développementaux proposés dans la littérature sur le SoTL.

Äkerlind (2007), pour sa part, basé sur ses recherches sur les approches différentes qu'ont les enseignants au regard de leur développement pédagogique selon leur conception de l'enseignement universitaire et de son développement, identifie trois types d'enseignants qui ont recours aux services d'un CPU : l'enseignant qui cherche à devenir plus habileté à enseigner, à développer un répertoire d'habiletés et de stratégies; l'enseignant qui veut être plus efficace dans son enseignement, qui est prêt à expérimenter de nouvelles stratégies et qui s'intéresse à investiguer les effets de ses nouvelles stratégies de son point de vue; enfin, l'enseignant qui cherche à améliorer l'apprentissage des étudiants et qui investit les effets de ses stratégies pédagogiques du point de vue de l'étudiant.

Un examen des enseignants qui participent aux activités du CEFES permet de rapprocher ces deux efforts de catégorisation des enseignants selon leur développement en enseignement et d'en arriver à trois grands types d'enseignants qui sont :

- L'enseignant intéressé à devenir plus habileté à enseigner : cet enseignant, souvent novice, vient à nos activités pour voir s'il est sur la bonne voie, s'il ne pourrait pas, par ailleurs, mieux organiser son contenu et intégrer de nouvelles stratégies à son enseignement susceptibles de l'améliorer. Il a le souci de bien enseigner. Sa préférence va pour les activités de développement pédagogique de courte durée.
- L'enseignant intéressé à devenir plus efficace dans son enseignement : cet enseignant a habituellement quelques années, voire plusieurs années, d'expérience. Il se préoccupe de l'apprentissage de ses étudiants. Il vient au CEFES pour explorer de quelles manières il pourrait le favoriser, le maximiser. Il se montre prêt à essayer de nouvelles méthodes, à participer à des projets d'innovation pédagogique et à s'investir dans des activités de plus longue durée.

Ces deux premiers groupes constituent l'essentiel des participants à nos activités au CEFES.

- L'enseignant intéressé à faire de la recherche en éducation : l'Université de Montréal est une université où la recherche disciplinaire est fortement valorisée. C'est un groupe fort restreint, mais grandissant, d'enseignants qui s'intéresse à faire de la

recherche en pédagogie universitaire. Parmi ces enseignants, quelques-uns conduisent leurs recherches en pédagogie dans le cadre de programme de deuxième cycle en pédagogie universitaire, d'autres les mènent avec des collègues de leur faculté. Ils s'associent parfois avec des chercheurs de la Faculté des sciences de l'éducation. Certains cherchent un soutien auprès du CEFES.

Sont mises en lien avec les stades et les visées des enseignants sur le plan de leur développement pédagogique les stratégies qu'ils privilégient, telles qu'esquissées par Åkerlind (2007) et McKinney (2007).

Vient ensuite la seconde partie du tableau, qui se veut pertinente au conseil pédagogique.

4. Quelles sont les visées des activités de conseil pédagogique en fonction des buts et visées des enseignants?

Nous tentons ici de définir les visées de nos activités en fonction des objectifs poursuivis par les enseignants, des stratégies qu'ils privilégient à chacun des stades et de nos connaissances sur le développement pédagogique.

5. Quels sont les attributs du SoTL?

Ensuite, nous mettons en avant les caractéristiques du SoTL à encourager à travers nos activités d'accompagnement, caractéristiques relevées par Andresen (2000) et Gray et al. (2007). Prenons le temps d'examiner ces caractéristiques essentielles au SoTL puisqu'elles influenceront sur nos stratégies.

#### **Première caractéristique : l'analyse réflexive sur sa pratique et pour l'action.**

Nous reconnaissons que le développement de la pratique requiert de la part de l'enseignant une démarche de réflexion et de questionnement par rapport à sa pratique. Cette démarche réflexive est contextualisée «au cœur d'une pratique à améliorer constamment» (Langevin, 2006, p. 58). L'enseignant planifie sa façon d'intervenir à partir de ses observations sur son contexte d'enseignement, de ses objectifs et de ses connaissances, il met en œuvre son choix pédagogique et évalue ensuite ses retombées sur son enseignement et sur l'apprentissage des étudiants. Gardera-t-il la stratégie telle quelle, la modifiera-t-il ou changera-t-il le tout? Le modèle de Korthagen (2009) illustre bien le processus de pratique réflexive des enseignants.

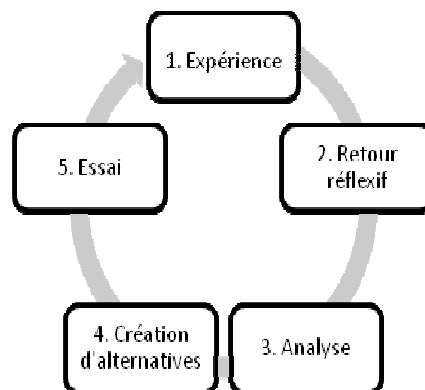


Figure 1 : Modèle du processus de pratique réflexive de Korthagen (2009).

**Deuxième caractéristique : un esprit d'investigation sur sa pratique.** Pour le SoTL, l'activité réflexive peut être poussée davantage. Elle peut être vue comme une forme d'investigation et, de ce fait, devrait être assistée par des actions de collecte de données (Hutchings, 2009; Richlin, 2001) telles que prises de notes, photos, vidéos, etc. Comme le soulignent Huber & Hutchings (2005, p. 23), «quand les professeurs commencent à voir l'enseignement en tant que source de questions stimulantes sur le plan intellectuel, un second impératif émerge : identifier des façons d'explorer ces questions et des les éclaircir.»

Dans un premier temps, il s'agit pour l'enseignant de partir de ses expériences, plus précisément d'une question qu'il se pose sur sa pratique ou d'un problème rencontré et d'appuyer sa question ou l'énoncé de sa situation problématique de ses observations. Par exemple, si un enseignant dit avoir un problème avec son enseignement dans les grands groupes, il peut offrir comme indicateurs le taux d'absentéisme, le comportement non verbal de ses étudiants en classe, leur manque de participation, les résultats aux examens, les résultats de l'évaluation de son enseignement, les commentaires des étudiants, etc. Dans un second temps, la collecte de données sert à documenter les effets de son changement d'intervention sur les étudiants. Pour revenir à notre exemple, l'enseignant pourrait noter qu'à la suite de son intervention, les étudiants participent davantage, posent plus de questions, réussissent mieux aux examens... S'ajoutent donc à la démarche d'amélioration de la pratique ces étapes de cueillette de données pré- et post-action, apparentées à la recherche-action, qui viennent guider et appuyer l'amélioration des pratiques. Une stratégie pédagogique ne devrait pas être acceptée parce qu'elle est populaire ou que les étudiants l'aiment. Des preuves sont exigées avant toute affirmation de son efficacité. En bout de ligne, la stratégie devrait être employée parce qu'elle a un effet concret et mesurable sur les résultats d'apprentissage.

Adopter une posture d'investigation par rapport à sa pratique est nécessaire à l'atteinte de l'expertise en enseignement-apprentissage selon les auteurs associés au SoTL.

**Troisième caractéristique : l'utilisation de la recherche en pédagogie.** On ne peut imaginer que la pratique ignore la recherche. L'enseignant au supérieur est invité à connaître, à comprendre et à utiliser les résultats de la recherche en éducation pour guider sa pratique (Fincher, Simpson, Mennin, Rosenfeld, Rothman, McGrew, Hansen et al. 2000). S'ajoute alors une composante-clé à sa démarche réflexive : se documenter. Se documenter consiste à prendre en compte les écrits en pédagogie universitaire qui pourraient nourrir la réflexion, appuyer la pratique, en faciliter l'analyse ou aider à trouver des pistes de réponse à des interrogations ou de solution à des problèmes. Selon Korthagen (2009), les écrits en pédagogie sont particulièrement utiles pour comprendre les effets de ses actions sur l'expérience éducative des étudiants et pour l'identification d'autres façons de faire.

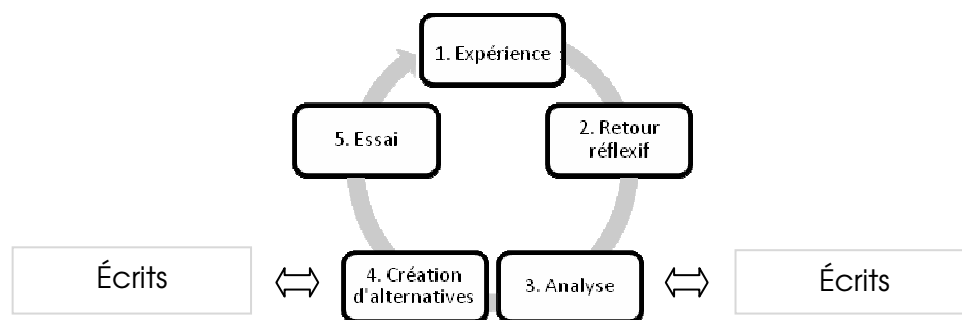


Figure 2 : Place des écrits en pédagogie selon Korthagen (2009)

Avant d'être producteur de recherche, un enseignant ne doit-il pas d'abord être un bon utilisateur de la recherche? À l'instar de Stetler (1994), nous pouvons parler de deux types d'utilisation de la recherche. Une première utilisation serait conceptuelle. Il s'agit d'une application cognitive de nouvelles connaissances. Ces connaissances éclairent la pratique de l'enseignant, l'amènent à comprendre autrement une situation donnée. Par exemple, après avoir lu un texte sur la motivation scolaire, il comprend mieux les comportements de ses étudiants face aux tâches qu'il leur propose. Ce type d'application peut être plus fréquent que le second. Le second est une utilisation instrumentale de la recherche, définie en tant qu'application concrète de nouvelles connaissances. Par exemples : adopter une formule pédagogique; appliquer un principe à son action pédagogique; recourir à de nouvelles connaissances pour guider ses actions ou ses décisions; adopter une démarche de l'évaluation des apprentissages. L'application peut requérir une certaine adaptation de la démarche, de la formule ou de la technique.

**Quatrième caractéristique : Une pratique à partager.** On accorde un rôle important aux interactions avec les pairs dans la construction des connaissances concernant l'enseignement et l'apprentissage. Ces interactions permettent à l'enseignant d'échanger et de débattre avec des pairs qui pourraient le soutenir dans sa démarche de réflexion et l'aider à comprendre sa pratique, à l'examiner avec un œil critique, à changer ou à adapter ses stratégies. L'apprentissage prend place par le dialogue et la communication. Les enseignants apprennent les uns des autres et apprennent aussi à partager leurs connaissances.

Pour le SoTL, changer le statut de l'enseignement du privé au public est une mesure importante de valorisation de cette activité (Boyer, 1990). Afin de rendre leur pratique publique, les enseignants ont besoin de lieux d'échange et d'occasions pertinentes et constructives de partage de ce qu'ils savent et font. Ces lieux et ces occasions, d'abord restreints à la communauté environnante, les collègues du département ou ceux rencontrés lors d'activités de développement professionnel interdisciplinaire, sont appelés à s'élargir jusqu'aux communautés disciplinaires et pédagogiques, nationales et internationales. En plus d'alimenter la pratique réflexive des enseignants, les pairs servent à valider leur enseignement et leurs expérimentations par leur réflexion critique.



Après examen des attributs du SoTL, retournons à la prochaine section de notre cadre.

6. Quelles sont les stratégies de conseil pédagogique qu'on peut lier aux attributs du SoTL?

Nous nous penchons ici sur les stratégies particulières qui pourraient être déployées pour favoriser l'intégration des attributs recherchés. Encore une fois, nous nous sommes basés sur notre pratique au CEFES pour dresser une liste de stratégies possibles, la littérature sur le SoTL offrant peu de suggestions pour le conseil pédagogique.

7. Quels sont les contextes propices au développement pédagogique?

Enfin, dans la dernière section, nous cernons les contextes que nous pensons propices au développement pédagogique à chacun des stades, toujours selon notre expérience en conseil pédagogique.

### **Quelques illustrations de ce que signifie pour le conseil pédagogique l'intégration d'une perspective SoTL**

À l'aide de trois cas rencontrés au CEFES, nous aimerions illustrer ce qu'intégrer une perspective SoTL au développement pédagogique des enseignants peut signifier de manière concrète pour le conseil pédagogique. Chacun des trois cas est représentatif d'un des trois stades de développement en enseignement.

**Le cas de Sophie.** Sophie est nouvelle chargée de cours à l'Université de Montréal. Elle a suivi la formation offerte aux nouveaux chargés ce cours à l'automne 2009. Pour l'hiver 2010, on lui a assigné un cours qui sera donné à ce qui est considéré un grand groupe, soit plus de cent vingt étudiants. Elle nous demande de lui suggérer une lecture qui pourrait la préparer à l'enseignement à un tel groupe-classe.

Nous lui faisons parvenir deux textes que nous jugeons pertinents à sa situation d'enseignement. Quelque temps plus tard, elle nous remercie en nous disant les avoir trouvés très utiles pour améliorer sa pratique. Notre accompagnement aurait pu s'interrompre à ce moment-là...

...*Vers le SoTL*

*Réflexion sur sa pratique :* Nous lui demandons de préciser ce qu'elle a jugé particulièrement aidant dans les textes remis. Quels éléments de réponse à ses questions y a-t-elle trouvés? Qu'a-t-elle pu mettre en œuvre dans sa classe?

*Utilisation des écrits en pédagogie universitaire pour alimenter sa réflexion :* Elle nous écrit un texte d'une page sur les suggestions proposées dans le texte qui lui ont été utiles pour son enseignement dès la première séance. Voici un court extrait de son texte à titre d'exemple :

*Commencer le cours par une phrase "habituelle", de sorte que les étudiants reconnaissent le "signal" du début de cours. Ensuite, attendre le silence. En effet, si on commence le cours pendant que les étudiants sont toujours en train de parler, ils peuvent interpréter ce signal de la sorte : il est correct de parler entre nous pendant que l'enseignante donne le cours.*

*Commencer le cours à l'heure, et le finir à l'heure également, les étudiants seront vraisemblablement ainsi plus ponctuels également.*

*Utiliser le contact visuel pour lire les visages des étudiants, et ainsi, essayer de repérer le plus vite possible lorsqu'un contenu ou un concept n'est pas clair*

*Explicitation de sa pratique, communication et diffusion* : Ayant trouvé son compte rendu d'une page intéressant, succinct et clair, nous nous sommes demandé si d'autres nouveaux enseignants ne pourraient pas en bénéficier. Nous lui avons alors demandé si nous pourrions utiliser son texte dans nos formations pour fins de discussion. Elle a accepté avec générosité.

**Le cas de Danièle.** Danièle est professeure depuis quelques années à l'Université de Montréal. Elle est venue nous rencontrer en consultation il y a deux ans. Elle cherchait à améliorer son enseignement au deuxième cycle. Plus particulièrement, elle voulait rendre son séminaire plus dynamique et accorder une plus grande place à la parole des étudiants. Surtout, elle tenait à ce que ses étudiants développent plus leur esprit critique. Nous avons convenu ensemble qu'une formule pédagogique s'apparentant davantage au débat pourrait être pertinente dans son contexte.

Elle a essayé la nouvelle formule dans sa classe à l'hiver 2009. Son séminaire a définitivement été plus dynamique, les étudiants y ont joué un rôle beaucoup plus important et ils ont dû travailler plus leur capacité d'analyse. Danièle s'est montrée très contente des résultats de cette initiative. Notre intervention aurait pu se terminer à ce moment-là...

...*Vers le SoTL*

Nous avons demandé à Danièle si elle accepterait de donner un atelier avec une conseillère pédagogique sur la formule pédagogique qu'elle a mise en place et qui a permis aux étudiants de réaliser de meilleurs apprentissages. La conseillère pédagogique donnerait les fondements plus théoriques sur le séminaire et Danièle expliquerait la formule qu'elle a adaptée. Les questions suivantes ont facilité l'explicitation de sa pratique et guidé son compte rendu :

1. Qu'est-ce qui l'avait amenée à vouloir apporter des changements à son enseignement?
2. Quels apprentissages visait-elle pour ses étudiants?
3. Quelle formule pédagogique a-t-elle choisie?
4. Comment l'a-t-elle adaptée à sa situation d'enseignement et en fonction des apprentissages visés?
5. Comment se planifie une session avec cette formule?
6. Qu'en ont dit les étudiants?
7. Quels ont été les bénéfices pour l'apprentissage?

*Investigation sur sa pratique* : Nous lui avons aussi demandé de recueillir quelques données sur l'appréciation des étudiants de la nouvelle formule et sur leurs apprentissages. Ces résultats pourraient être présentés lors de l'atelier.

*Explicitation de sa pratique, communication et diffusion* : À l'automne 2009 et à l'hiver 2010, nous avons présenté un atelier ensemble. L'atelier a été très bien reçu.

Depuis, d'autres enseignants ont dit utiliser sa formule dans le cadre de leurs séminaires de deuxième cycle.

Pour permettre à encore plus d'enseignants de se familiariser avec la formule, nous avons tourné un court vidéo-clip avec elle et ses étudiants. Le vidéo-clip sera mis en ligne d'ici peu.

**Le cas de Michel.** Michel s'intéresse à faire de la recherche en pédagogie universitaire. Investigation sur sa pratique : Aux enseignants qui s'intéressent à la recherche en pédagogie universitaire, nous avons proposé trois ateliers sur le sujet depuis 2007. Le premier s'est attardé au rôle de la recherche dans l'innovation pédagogique; le second a servi à présenter les associations et congrès en pédagogie en enseignement supérieur; le troisième portera un regard critique sur la recherche en enseignement supérieur.

...*Vers le SoTL*

À la suite du premier atelier, Michel est venu en consultation. Il utilisait un nouvel outil pour développer la pratique réflexive de ses étudiants et voulait faire de la recherche sur la pertinence de cet outil. Nous avons pu le soutenir dans son projet en l'aidant à cerner sa question de recherche, à identifier des références pertinentes et à poursuivre dans sa démarche de collecte et d'analyse de données. Nous l'avons enfin incité à présenter dans deux colloques, un local et un international.

Dans les trois cas, une perspective SoTL au développement pédagogique nous a incités à pousser plus loin l'accompagnement, à amener les enseignants à expliciter davantage leur pratique et à partager les résultats de leurs initiatives avec d'autres enseignants sous une forme ou une autre. En final, notre rôle a été de contribuer à rendre visible et accessible ce que font des enseignants pour que les apprentissages se réalisent chez leurs étudiants, un objectif important du SoTL (Trigwell & Shale, 2004).

### **L'utilisation du tableau pour le conseil pédagogique**

Ce cadre se veut le déclencheur d'une réflexion pour les conseillers pédagogiques sur leur accompagnement des enseignants dans leur développement pédagogique. Il devrait permettre à l'équipe d'un CPU, concernée par le SoTL, de prendre certaines décisions concernant leur travail et de mieux les expliciter. Plus particulièrement, il pourrait aider les conseillers pédagogiques :

- À faire un choix d'objectifs, de stratégies et d'activités selon les visées possibles de développement pédagogique des enseignants, compte tenu des ressources financières du centre, du nombre de conseillers pédagogiques, des forces et des champs d'expertise respectifs : quelles activités, actions et stratégies veut-on privilégier pour favoriser le développement de l'expertise en enseignement-apprentissage? Où souhaite-t-on mettre nos efforts? Voit-on comme important que les enseignants qui le veulent puissent faire de la recherche sur leur pratique? Dans l'affirmative, quels types de recherche au juste et sommes-nous en mesure d'offrir du soutien à leurs projets? Sommes-nous prêts à nous doter d'une fonction de recherche? Comme le note à juste titre Rege-Colet (2008, p. 632), «la mission première des conseillers pédagogiques reste de l'ordre du service... cette mission est clairement dissociée d'une mission de recherche, et certains conseillers pédagogiques défendent leur

orientation pratique.» Brew (2002) abonde dans le même sens quand elle dit que «pour bien des conseillers pédagogiques, faire de la recherche semble un luxe qu'ils ne peuvent se permettre» (p. 121).

- À intégrer les attributs du SoTL de manière consciente et sur une base régulière dans les activités qu'ils proposent : quels écrits et recherches en pédagogie sont aptes à informer la pratique? Comment favoriser l'habitude de la réflexion et du questionnement sur les différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage? Quelles méthodes de la pratique réflexive employer? Comment favoriser les interactions avec les pairs, interactions jugées nécessaires à l'apprentissage de l'enseignement? Comment encourager le partage d'informations?
- À penser aux réseaux à mettre en œuvre entre les enseignants pour le partage d'information : comment faciliter la mise en circulation des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, la diffusion des expérimentations au sein de l'institution, et de manière plus large, entre les groupes intéressés par la pédagogie au supérieur à l'échelle locale, nationale et internationale?
- À revoir leurs rôles dans l'enseignement supérieur : de quelle manière le SoTL change-t-il l'accompagnement que l'on fournit? Quelles expertises sont nécessaires pour soutenir les enseignants dans leur démarche d'amélioration de la pratique? D'innovation pédagogique? De recherche en pédagogie?

Nous pencher sur le SoTL peut nous amener à reconsidérer notre pratique, à lui apporter un nouvel éclairage et à adopter de nouvelles stratégies d'accompagnement. Se pose enfin la question non négligeable de la place de la recherche dans notre propre pratique. Quels écrits et recherches nourrissent notre conception du conseil pédagogique? Guident nos actions? Balisent nos interventions? Nous permettent de nous développer professionnellement? Quelles investigations réalisons-nous sur nos initiatives et sur leur impact? Comment faisons-nous connaître les résultats de nos études? Comment participons-nous à l'avancement de l'état des connaissances dans notre domaine? Quels sujets mériteraient exploration de notre part?

## RÉFÉRENCES

- Äkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education, 32*(1), 21-37.
- Andresen, L. W. (2000). A Useable, Trans-disciplinary Conception of Scholarship. *Higher Education Research and Development, 19*(2), 137-153.
- Angelo, A.A. & Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ashwin, A., & Trigwell, K. (2004). Investigating Staff and Educational Development. Dans D. Baume & P. Kahn (Dir.), *Enhancing Staff and Educational Development* (pp. 117-131). Londres, Angleterre: Kogan Press.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial du numéro spécial sur Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation, 17*, 5-8.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Bélangier, C. (2008, octobre). *SoTL in Professional Development in Higher Education : The Role of the Educational Developer*. Communication présentée à la International Institute for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSoTL), Edmonton, Canada.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (2002). Research and the academic developer: A new agenda. *The International Journal for Academic Development*, 7(2), 112-122.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New Relationships and Their Implications for Inquiry-Based Teaching and Learning in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cross, K. P. (1986). A proposal to improve teaching or what 'taking teaching seriously' should mean. *AAHE Bulletin*, 39(1), 9-14.
- Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Daele, A., & Charlier, B. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui? Dans A. Daele & B. Charlier (Dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches* (pp. 83-104). Paris, France: L'Harmattan.
- Fanghanel, J. (2009). Leadership organisationnel: le rôle des cadres intermédiaires. Dans D. Bédard & J.-P. Bécharde (Dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 167-182). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Fincher, R.-M. E., Simpson, D. E., Mennin, S. P., Rosenfeld, G. C., Rothman, A., McGrew, M. C., Hansen, P. A., & Turnbull, J. M. (2000). Scholarship in Teaching: An Imperative for the 21<sup>st</sup> Century. *Academic Medicine*, 75(9), 887-894.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie & L. P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (pp.31-46). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gale, R., & Golde, C. M. (2004). Doctoral Education and the Scholarship of Teaching and Learning. *Peer Review, Printemps*, 8-12.
- Grandtner, A.-M. (2006). Le SoTL ou comment valoriser l'enseignement à l'apprentissage? *STLHE/SAPES Newsletter, Printemps*, 6.
- Gray, K., Chang, R., & Radloff, A. (2007). Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning: Evaluation of a Scheme to Improve Teaching and Learning Through Action Research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 21-32.
- Huber, M.T. (2010). Community-Organizing for the Scholarship of Teaching and Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 4(1), 1-4.

- Huber, M.T., & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hutchings, P. (2009). A Different Way to think about Professional Development. *Tomorrow's Professor Newsletter*, 993.
- Korthagen, F. A. J. (2009). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, NY: Routledge
- Kreber, C., & Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315-328.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Sainte Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2006). Les formations à l'enseignement dans les universités. Dans L. Langevin (Dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 49-80). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. Dans D. Bédard & J.-P. Bécharde (Dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-150). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. Dans C. Rust (Dir.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes* (pp. 326-331). Oxford, Angleterre: Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J. Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105-131
- McKinney, K. (2007). *Enhancing Learning through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- O'Brien, M. (2008). Navigating the SoTL Landscape: A Compass, Map and Some Tools for Getting Started. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-20.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Poumay, M. (2005). Définir une Question de Recherche en Pédagogie Universitaire: De quel Type, Comment et sur quel Thème? [Document pdf]. Repéré à <http://www.labset.net/media/prod/QRecherche.pdf>
- Proulx, J.-P. (2006). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 8-14.
- Rege-Collet, N. (2008). D'une communauté de praticiens à un programme de recherche. Réflexions sur le développement de la pédagogie universitaire en Suisse romande. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 623-641.
- Reid, A., & Petocz, P. (2003). Enhancing Academic Work Through the Synergy Between Teaching and Research. *International Journal for Academic Development*, 8(1 & 2), 105-117.

- Richlin, L. (2001). Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 57-68.
- Robertson, D. L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Robitaille, M. (2007). Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs. Dans L. Allal & L. M. Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 171-190). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Schulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 25(6), 6-7.
- Schulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 48-52.
- Smith, R. (2001). Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 51-62.
- Stetler, C. (1994). Refinement of the Stetler/Marram Model for Application of Research Findings to Practice. *Nursing Outlook*, 4, 15-25.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Van der Maren, J.-M. (2010, mars). *La recherche en pédagogie universitaire: perspective critique*. Communication présentée lors d'un atelier du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Weimer, M. (2006). *Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.