|  |
| --- |
| **La pédagogie de l’enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques** |
| Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Eds) |
| Collection Exploration, Peter Lang |
|  |
| **Faire de la recherche appliquée sur ses enseignements**  | Nicole Rege ColetJoëlle Fanghanel |
| **Final draft**  |
|  |
| *Le professeur S. a obtenu un fond d’innovation pédagogique pour développer un projet d’apprentissage assisté par ordinateur en médecine dentaire. Il a développé un environnement virtuel où les étudiants peuvent apprendre à faire des amalgames dentaires utilisant les dernières technologies et matériaux. Il dispose pour le faire de plusieurs postes de travail où les étudiants peuvent manipuler les instruments et travailler sur des patients virtuels. L’argent obtenu lui permet de concevoir les différents modules qui composent le cours, de les tester et de les évaluer auprès des étudiants. En contrepartie on lui demande d’écrire un compte rendu de cette expérience et de le présenter au prochain congrès de pédagogie médicale. Si le professeur S. est très à l’aise pour développer son environnement virtuel et concevoir différents exercices qui permettent de passer en revue les différentes techniques à disposition, il se sent totalement démuni pour écrire le compte rendu de l’expérience. De plus, il n’a pas envie de perdre son temps en allant au congrès d’autant moins qu’il est convaincu que la publication de son article ne lui apportera rien sur le plan de sa carrière. Comment faire ? Et quel intérêt?* |

# Introduction

Le profil professionnel d’un enseignant-chercheur dans l’enseignement supérieur, soit une autorité évoluant dans un domaine de recherche de pointe et dans l’enseignement supérieur, se présente d’emblée comme un profil complexe, de haut niveau et alimenté par la poursuite de l’excellence. A plusieurs reprises, cet ouvrage discute de la double identité de l’enseignant-chercheur et en particulier dans cette seconde partie consacrée au développement en tant qu’enseignant. L’enseignant-chercheur inscrit dans un plan de carrière académique doit à la fois concilier le développement de son expertise dans son domaine de recherche, notamment par des publications à haut impact et l’acquisition de fonds tiers pour conduire ses recherches et, de plus en plus, investir dans son développement pédagogique pour faire face à la complexité de la mission d’enseignement dans un environnement en forte mutation. Il s’agit, pour le volet enseignement, de développer le « savoir enseigner universitaire » nécessaire pour conduire à bien ses activités d’enseignement (Rege Colet & Berthiaume, 2009). Dans la réalité du quotidien, nombreux sont les enseignants à considérer que les activités de recherche et les activités d’enseignement sont concurrentes tant la charge de travail et la pression d’exceller dans les unes comme dans les autres sont importantes. Cela conduit souvent à déclarer l’incompatibilité des deux missions et à privilégier un volet au détriment de l’autre. Dans les universités de recherche traditionnelles, c’est la recherche, jugée plus prestigieuse, qui prend le dessus sur l’enseignement alors que dans les universités de recherche appliquée orientées vers la formation professionnelle, là aussi par tradition, c’est le volet enseignement qui occupe le devant de la scène au détriment de la recherche.

Il y a deux manières d’appréhender la double identité académique. La première consiste à déclarer que les deux axes, recherche et enseignement, sont quasi orthogonaux puisque les intérêts divergent ; le propre d’un enseignant-chercheur est de trouver un équilibre satisfaisant quant à ses investissements dans l’un comme dans l’autre. La seconde, celle qui est retenue d’ailleurs dans tout cet ouvrage, postule, au contraire, une approche intégrée où enseignement et recherche sont considérés comme complémentaires et interdépendants l’un de l’autre. Très schématiquement, ils représentent les deux facettes de la même médaille. Selon cette approche, le développement d’une carrière universitaire invite à explorer la complémentarité entre recherche et enseignement et à nourrir l’une à partir de l’autre. C’est cet argument qui nous incite à présenter la perspective de la recherche appliquée que tout enseignant peut faire sur ses enseignements précisément pour articuler enseignement et recherche et, ce faisant, se développer non seulement en tant qu’enseignant mais aussi comme universitaire accompli, puisque intégrant les deux facettes de la double identité professionnelle.

Nous commencerons par présenter une notion importante dans le monde universitaire anglophone, celle du scholar, terme dont la traduction en français n’est pas évidente, et pour lequel nous proposons l’érudit - mais qui inclut aussi l’expert ou l’universitaire épris de connaissances. Ce concept qui dénote à la fois un ‘état’ (d’érudition) et un procès (ce qui permet d’atteindre cet état d’érudition) est, selon nous est la caractéristique primordiale de l’identité professionnelle, le socle. Nous verrons comment ce principe de l’érudition se décline dans les différentes composantes de l’identité. Nous aborderons, alors, la dimension de la recherche appliquée à l’enseignement pour en donner une définition et expliquer en quoi elle se différencie de la recherche en éducation. Nous discuterons l’intérêt pour l’enseignant-chercheur à s’engager dans une recherche appliquée pour conclure sur les différentes manières de la pratiquer et, plus important, les pièges à éviter pour ne pas ajouter à la charge de travail déjà bien pesante.

# *The* *Scholar* ou l’érudit, une composante essentielle de l’identité professionnelle

La notion de *scholar* (ou d’érudit) s’est développée dans les années 90 dans le sillon des travaux de Boyer (1990) qui portent sur la définition de la fonction professorale dans l’enseignement supérieur. Il propose d’analyser en profondeur le principe de l’érudition (*scholarship*) et d’en faire la base du référentiel de compétences des enseignants-chercheurs. Il postule que l’érudition est le moteur de développement de toutes les activités professionnelles et que l’expertise ainsi acquise s’exprime dans différents champs d’activités. Le modèle de Boyer propose quatre composantes pour décrire la fonction professorale, en d’autres termes, le profil de compétences professionnelles : la découverte, l’intégration, l’enseignement et l’engagement dans la collectivité. Chacune de ces composantes fait référence au rapport à la connaissance et correspond à un domaine d’activités:

1. La démarche d’érudition par la découverte - *scholarship of discovery* - correspond à la production de nouvelles connaissances à travers les activités de recherche dans l’acception ‘traditionnelle’ du terme;
2. L’érudition par l’intégration - *scholarship of integration*– désigne l’utilisation, la généralisation et la synthèse des connaissances, par exemple, à travers les activités de publications et les communications scientifiques ;
3. L’érudition par l’application – *scholarship of application* – se réfère au transfert de la connaissance vers la société civile par l’intermédiaire, par exemple, des activités de services comme la consultation ou les expertises ;
4. L’érudition par l’enseignement - *scholarship of teaching* – se rapporte à la transformation et la transmission des connaissances telles que dans les activités d’enseignement.

Ce modèle de référentiel de compétences permet d’entrevoir les articulations entre recherche (production de connaissance) et enseignement (transmission de connaissances). L’érudit, comme le rappelle Langevin (2007) est « un expert qui conceptualise, agit, réfléchit, transmet, diffuse, applique, etc. » (p. 55) et ceci dans les quatre domaines identifiés par Boyer. L’érudition ne se résume pas à une compétence, même complexe ; elle se présente comme une attitude, une posture épistémique, une manière d’embrasser la réalité et de conduire ses actions qu’il s’agisse de recherche, de publications, d’enseignement, de gestion académique, de services, etc. La notion de *scholarship* est présente dans toutes les facettes du savoir professionnel et des activités professorales: elle renvoie à la responsabilité pour l’enseignant-chercheur de développer cette expertise transversale. Rege Colet et Berthiaume (2009) défendent que le volet enseignement de la profession universitaire répond aux mêmes critères, principes et valeurs que le volet recherche. C’est pourquoi le principe du *scholarship* généralisé a rapidement été adopté par les protagonistes d’une identité professionnelle intégrée qui n’oppose plus la recherche à l’enseignement.

# Le champ de la recherche appliquée sur l’enseignement, *scholarship of teaching and learning* (SoTL)

Le modèle original de Boyer (1990) parle de « érudition dans l’enseignement », *scholarship of teaching*. La formule met la priorité sur la transmission de l’information et sur la responsabilité de l’enseignant à rendre les savoirs savants, qui composent son enseignement, accessibles aux étudiants. Cette vision procède d’une approche de l’enseignement centrée sur les contenus et le rôle de l’enseignement et ne permet pas de refléter d’autres approches orientées vers les apprentissages des étudiants. Pour palier ce manquement, le terme d’apprentissage (*learning*) a été ajouté ce qui fait que, aujourd’hui, quand on évoque l’érudition dans l’enseignement, on fait référence à la notion de *scholarship of teaching and learning*, plus communément désignée par la contraction SoTL.

Les termes anglais échappent à la traduction en français et, faute de transposition concise avec la même pertinence qu’en anglais, les auteurs francophones (voir, par exemple, Langevin, 2007 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009 ; Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston, 2011) ont choisi de maintenir la terminologie anglaise. Par commodité, nous ferons de même en utilisant l’abréviation SoTL pour *Scholarship of teaching and Learning*  pour désigner la recherche appliquée sur l’enseignement.

Le SoTL désigne, en quelques mots, une démarche qui vise à développer un discours savant (ou érudit) sur les dimensions d’expertise de l’enseignement. Langevin (2007) précise que ce discours émerge aux croisements des savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l’expérience et de la pratique d’enseignement enracinée dans le terrain. Elle ajoute qu’il se construit au cœur des interactions entre les savoirs et connaissances, les croyances, les cultures, les contextes institutionnels, disciplinaires et professionnels qui traversent l’enseignement supérieur.

Le SoTL ne se résume pas à la fabrication d’un discours ; il implique avant tout une attitude professionnelle dans la préparation et la conduite des activités d’enseignement. Pour l’enseignant universitaire, le professionnalisme se distingue par le fait que la pratique d’enseignement devient à la fois un champ de réflexion et un champ d’action (Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston, 2011) avec les caractéristiques suivantes:

* Une approche de l’enseignement fondée sur un questionnement de ses pratiques d’enseignement, de ses modèles pédagogiques et de ses approches didactiques ;
* Un enseignement qui se nourrit de la recherche éducative et en particulier des théories de l’apprentissage et, pour ce qui concerne les aspects didactiques, de la recherche sur l’enseignement de sa discipline ;
* Une démarche systématique et structurée d’analyse de sa pratique d’enseignement et de ce qui soutient les apprentissages des étudiants ;
* Des analyses de l’activité professionnelle qui impliquent une transformation et une régulation des pratiques professionnelles ;
* Un partage des savoirs sur la pratique d’enseignement et les apprentissages des étudiants et la diffusion des résultats au sein de la communauté universitaire.

Si le SoTL fait appel à une posture professionnelle, il renvoie aussi à une pratique professionnelle qui consiste, selon la définition proposée par Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston, (2011) «  en une démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d’améliorer la pratique d’enseignement en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (p. 94). Les pratiques professionnelles développées à l’aune du SoTL se caractérisent par leur diversité, cette dernière étant tributaire des champs disciplinaires et des contextes culturels et institutionnels. Ainsi, le questionnement systématique des apprentissages et des pratiques d’enseignement peut varier tant par rapport aux objets étudiés (motivation, taux de réussite, innovations pédagogiques, méthodes interactives, etc.) que par rapport aux approches privilégiées (lectures sociologiques, psychologiques ou interdisciplinaires).

Puisque le SoTL porte sur les apprentissages et les pratiques d’enseignement effectives, les résultats des questionnements systématiques sont locaux et contextualisés. En cela, ils échappent à toute forme de généralisation et c’est cela qui distingue le SoTL de la recherche en éducation classique. En effet, cette dernière vise la généralisation des résultats des enquêtes de type quantitatif qui doivent pouvoir être transposés à d’autres réalités. Le débat fait rage pour savoir comment distinguer le SoTL de la recherche éducative. Les prises de position dépendent des définitions données à la recherche en éducation, cette dernière souffrant, elle aussi, d’une grande variété d’acceptions. Il y a ceux qui considèrent que le SoTL peut être considéré comme une forme de recherche en pédagogie universitaire et ceux qui le réfutent arguant non seulement la question de la généralisabilité des résultats mais aussi le manque de rigueur théorique et de robustesse méthodologique.

Le débat court sur les méthodes et les cadres théoriques convoqués de part et d’autre. Les méthodes utilisées dans le SoTL pour conduire le questionnement systématique (questionnaires, entretiens, travail en groupe) sont identiques à celles utilisées dans la recherche en éducation. Les différences les plus significatives entre le SoTL et la recherche en pédagogie universitaire résident dans les cadres conceptuels et théoriques. L’expérience montre que les approches relevant du SoTL présentent des lacunes par rapport au degré de modélisation théorique. Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston (2011) rappellent que le SoTL représente une recherche secondaire pour les enseignants universitaires qui n’hésitent pas à faire appel à leur cadre de références disciplinaires plutôt qu’aux cadres interdisciplinaires utilisés dans la recherche en pédagogie universitaire.

Nous proposons, pour notre part, de faire preuve d’ouverture quant au qualificatif de recherche et de considérer que le SoTL est une forme de recherche en éducation parmi bien d’autres. Le déploiement croissant du nombre d’enseignants universitaires et de chercheurs en éducation qui développent un questionnement circonstancié sur l’enseignement et la pédagogie universitaires témoigne de la vitalité du domaine. Les enquêtes et analyses de pratiques menées attestent d’un haut niveau de réflexion, et peu à peu des communautés spécialisées dans le SoTL prennent forme. Elles se reconnaissent par leurs productions et contributions à la connaissance pédagogique : congrès, conférences annuelles, publications, sites internet et associations scientifiques. Il en résulte que le SoTL se présente désormais comme un champ d’étude à part entière avec toutes les caractéristiques disciplinaires, scientifiques, sociales et institutionnelles propres à la recherche.

# Pourquoi faire de la recherche sur son enseignement ?

L’idée de faire de la recherche sur son enseignement et de s’aventurer sur le terrain du SoTL a d’emblée été perçue comme une perspective de développement professionnel à fort potentiel. C’est surtout la vision d’une réconciliation entre les activités d’enseignement et les activités de recherche qui a retenu l’attention. Les protagonistes du SoTL arguent que la recherche sur les pratiques d’enseignement et la pratique réflexive que cela implique, puisqu’il s’agit de s’engager dans un questionnement systématique et critique de l’activité professionnelle, permet de démontrer que le savoir professionnel pédagogique a le même statut que le savoir scientifique des disciplines de référence. Ceci tranche avec les croyances selon lesquelles l’enseignement tient d’un bricolage ou d’un artisanat. Le rapprochement entre recherche et enseignement, où la concurrence cède la place à la complémentarité, et l’émergence d’un « savoir enseigner universitaire » contribuent à professionnaliser l’enseignement universitaire et à affirmer sa crédibilité et sa légitimité scientifique.

Hors des enjeux épistémologiques liés au champ de la pédagogie universitaire, les avantages qui se dégagent de la recherche appliquée sur sa pratique d’enseignement sont multiples et tous concourent au développement professionnel. Les arguments les plus importants sont ceux qui renforcent la double identité professionnelle académique, à savoir:

* Les réflexions conduites autour de l’articulation enseignement-recherche et les différentes manières de la mettre en œuvre. Ces réflexions permettent d’en explorer les diverses facettes : conception de programmes, de dispositifs de formation, de modules d’enseignement qui tous s’efforcent de concrétiser le principe d’un enseignement par et pour la recherche ;
* L’émergence d’une posture professionnelle basée sur une position théorique de la découverte qui est identique qu’il s’agisse d’enseignement ou de recherche ;
* Une pratique professionnelle et un environnement de travail qui accordent une grande place à la pratique réflexive, celle-ci exigeant une observation lucide et une analyse critique des actions professionnelles ;
* Les activités de développement professionnel où les pratiques professionnelles sont documentées et analysées à partir de questionnements et de données empiriques ;
* La création d’espaces de travail collectifs pour discuter des résultats et des interprétations. Les échanges et interactions qui nourrissent la communauté participent à la socialisation professionnelle et contribuent à définir l’expertise en matière d’enseignement et à expliciter les critères qui qualifient un bon enseignement dans un domaine donné ;
* Une approche du travail qui articule la recherche, l’action et la documentation des pratiques par des communications scientifiques dont des publications.

Du SoTL émerge une réflexion sur son profil professionnel en partant de sa pratique d’enseignement. Ce travail permet de se construire une identité à la fois personnelle et collective à partir d’une réflexion éthique basée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques. L’assemblage recherche-action-communication s’inscrit pleinement dans ce que nous pourrions désigner comme une posture académique telle qu’elle se manifeste dans les champs disciplinaires.

# Comment faire de la recherche appliquée sur son enseignement ?

Il y a différentes manières pour l’enseignant universitaire de s’engager intellectuellement et activement afin de développer la qualité de son enseignement et des apprentissages de ses étudiants. Cet engagement professionnel et académique prend place au sein de la perspective du SoTL et comprend, entre autres, une démarche de recherche appliquée sur ses enseignements et les parcours d’apprentissages des étudiants. Les principes de base de cette recherche appliquée sont, rappelons les, le questionnement, l’observation circonstanciée de la réalité et la documentation des pratiques d’enseignement, la récolte de données, l’analyse et l’interprétation des données et la communication des résultats au sein de la communauté académique. Il existe diverses manières de procéder à une récolte de données tout comme il y a diverses méthodes pour communiquer et diffuser les résultats.

Or, il convient d’emblée de rompre avec une idée reçue tenace selon laquelle seule la recherche empirique avec données quantitatives publiées dans une revue scientifique à comité de lecture peut prétendre au titre de SoTL et de recherche appliquée, le reste étant du bricolage futile, sans intérêt et une perte de temps et de gratifications académiques. Nous plaidons, pour notre part, en faveur de la reconnaissance de toutes les modalités qui permettent aux enseignants de s’engager professionnellement vis-à-vis de leur pratique professionnelle, tant dans le domaine de l’enseignement que de la recherche. C’est la qualité du questionnement sur la pratique professionnelle et la cohérence des méthodes déployées qui sont à privilégier et non le fait d’appliquer une méthode prescriptive prédéfinie.

Parmi les modalités les plus pratiquées, nous retenons certes la recherche empirique mais aussi toutes les mesures d’accompagnements individuelles et collectives qui permettent aux enseignants de questionner leur pratique enseignante et d’expérimenter différentes formes d’engagement intellectuel dans l’enseignement. Ainsi, les méthodes de questionnement sur la pratique d’enseignement comprennent :

* La recherche empirique sur les apprentissages portant, par exemple sur les conceptions et représentations des étudiants par rapport aux contextes pédagogiques, les stratégies d’apprentissages des étudiants, leur motivation, leur expérience formative des étudiants, le degré de satisfaction des étudiants et l’ampleur de leur participation, le développement des compétences transversales, etc. ;
* La recherche empirique sur l’enseignement portant, par exemple, sur les ressources didactiques, l’innovation pédagogique, l’itinéraire pédagogique, la didactique disciplinaire, les stratégies d’enseignement, la cohérence pédagogique, etc. ;
* L’évaluation comprenant à la fois l’évaluation des apprentissages des étudiants et les démarches d’évaluation de l’enseignement. Toutes les pratiques évaluatives font appel à une démarche de questionnement, d’observation et d’interprétation et, en cela, sont apparentées à de la recherche appliquée (voir encadré pour l’enseignant-e plus bas) ;
* L’observation de l’enseignement, par exemple, en demandant à un conseiller pédagogique ou un collègue de venir suivre son enseignement ou en assistant aux cours de collègues pour examiner et prendre connaissance de leurs méthodes de travail ;
* L’analyse de pratiques soit des discussions structurées entre pairs où des situations vécues sont discutées et analysées en vue d’améliorer l’enseignement et les apprentissages des étudiants ;
* Les groupes de discussion, plus ou moins informels, où il y a partage des expériences et des questionnements sur sa pratique d’enseignement et sur les parcours des étudiants en particulier ceux qui rencontrent des difficultés ;
* L’implication dans un projet d’innovation pédagogique où l’expérimentation et l’innovation nécessitent un questionnement et un pilotage continu de l’expérience.

Les démarches d’évaluation, d’observation et d’innovation pédagogique impliquent, le plus souvent, une collaboration avec des collègues ou des spécialistes de l’enseignement supérieur. Cette collaboration est conçue selon la logique de l’évaluation par les pairs (*peer-review*). Le *peer-review* est un fondement de la culture scientifique et s’applique largement dans le domaine de la recherche lors de l’attribution des fonds de recherche ou de la soumission de textes pour publication. L’approche du SoTL s’appuie sur cette pratique usuelle et invite à l’étendre aux activités d’enseignement non seulement parce que c’est une formation d’évaluation qui est jugée acceptable par les enseignants universitaires mais aussi parce que l’expérience montre qu’elle a un impact favorable sur le développement professionnel. En effet, l’évaluation par les pairs, entreprise dans un esprit formatif pour permettre à l’autre de progresser, représente une mesure d’accompagnement qui favorise le développement, le questionnement sur l’approche professionnelle et évite les jugements arbitraires. De plus, les interactions avec les collègues ou des spécialistes comme les conseillers pédagogiques sont autant d’occasions pour se familiariser avec son contexte de travail en appréhendant les cultures et pratiques locales et pour favoriser l’intégration professionnelle.

Les occasions pour l’enseignant de s’aventurer dans la recherche appliquée sur son enseignement sont nombreuses et nous invitons chacun à s’ouvrir à toutes les possibilités qui se présentent sans les juger en termes d’impact pour la carrière. Chacune à une valeur en soi et participe à une prise de conscience de sa pratique d’enseignement. Il importe surtout d’éviter les pièges actuels du SoTL qui sont le dogme de la recherche empirique, d’une part, et la pression à la publication scientifique de haut niveau, d’autre part. Si le SoTL est un concept à fort potentiel pour soutenir le développement professionnel des enseignants, il connaît aujourd’hui des effets pervers (Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston, 2011). Il y a celui, mentionné plus haut qui consiste à survaloriser la recherche empirique basée sur des données quantitatives et il y a un autre effet pervers quand une trop grande pression s’exerce sur la publication des résultats de la recherche selon les normes scientifiques. En effet, le SoTL peut donner l’impression qu’il faut absolument publier et communiquer scientifiquement ses travaux pour en épouser pleinement l’approche. Plusieurs enseignants se sont heurtés à cette exigence et ont été découragés quand il s’est agi d’investir du temps et de l’énergie dans l’écriture d’un article dont les normes ne sont pas nécessairement les mêmes que dans leur discipline d’appartenance. L’obstacle ainsi dressé peut paraître insurmontable et l’enseignant découragé peut réagir de deux manières, premièrement, en rejetant la pertinence du champ de la pédagogie universitaire en tant que domaine scientifique et, deuxièmement, en sous-estimant son parcours personnel et les compétences professionnelles acquises. Le risque est de faire de la publication à haute valeur la seule mesure du développement professionnel, l’unique instrument d’évaluation de l’excellence, sans tenir compte de la variété des parcours de individus et de la diversité de la communauté universitaire.

# Plaidoyer en faveur de la liberté et la responsabilité académique

En conclusion à ce chapitre sur la recherche appliquée sur son enseignement, retenons que le SoTL est une piste intéressante pour prendre en main son développement professionnel et pour s’ouvrir à l’expérimentation par rapport à sa pratique d’enseignement. La démarche de questionnement et d’expérimentation permet d’explorer des voies nouvelles et d’éviter d’être dans la reproduction de modèles éprouvés qui semblent fonctionner, mais qui peuvent parfois devenir des routines. Expérimenter et accepter de prendre les risques associés, c’est s’engager dans une approche créative par rapport à son enseignement en renonçant à adopter une attitude réactive. C’est une manière d’habiter son enseignement et de se détacher des dogmes et idées reçues, C’est finalement ainsi que l’enseignant-chercheur peut exercer sa liberté et responsabilité académiques vis-à-vis de son enseignement.

|  |
| --- |
| Encadré pour l’enseignant-eL’évaluation de l’enseignement auprès des étudiants (EEE) peut tout à fait être apparentée à de la recherche appliquée sur l’enseignement. En effet, lorsqu’elle est organisée et conduite par l’enseignant ou un groupe d’enseignants, elle répond sur plusieurs points aux critères de la recherche empirique en éducation. Au départ, il y a un questionnement autour des représentations et perceptions des étudiants par rapport à l’enseignement qu’ils reçoivent. Il y a ensuite récolte de données à travers le questionnaire, puis analyse et interprétation des résultats. Nous vous encourageons à considérer l’EEE comme une possibilité de recherche appliquée et à vous emparer de cette méthode pour documenter votre pratique d’enseignement. L’évaluation personnelle complète avantageusement les procédures institutionnelles et permet d’aller en profondeur dans les réflexions sur l’enseignement et les apprentissages des étudiants. Il s’agit de structurer la démarche autour des étapes suivantes :* Identifier les questions que vous vous posez à propos de votre enseignement et des apprentissages des étudiants. Eventuellement, quelles sont les hypothèses que vous avez sur ce que les étudiants pensent ou sur les difficultés qu’ils ont rencontrées ?
* Sélectionner un aspect de votre enseignement pour lequel vous voulez obtenir plus d’information, par exemple, l’évaluation des apprentissages, la documentation fournie, etc. Faites une liste la plus exhaustive possible de vos questions et interrogations à ce sujet plutôt qu’une seule question générique de satisfaction générale.
* Elaborer un questionnaire qui permet de récolter des éléments de réponse par rapport à ces questions.
* Administrer le questionnaire
* Analyser les résultats en faisant un retour sur vos questions et hypothèses de départ : dégager les tendances générales, les positions extrêmes, la variabilité des réponses. Vos hypothèses sont-elles confirmées ou non ?

Dans tous les cas, ne pas hésiter à faire appel à un conseiller pédagogique ou un spécialiste de l’EEE pour affiner le questionnement, préparer les items de l’énoncé, en analyser les résultats et en discuter les interprétations. C’est un professionnel de ces questions qui saura vous guider. |

|  |
| --- |
| Encadré pour le conseiller pédagogiqueLe SOTL n’est ni vraiment une entreprise de recherche en éducation, ni la version diminutive des travaux scientifiques effectués par les enseignants-chercheurs dans le cadre des savoirs portant sur leur discipline. De par l’accent mis par le SOTL sur la recherche de pistes de réflexions sur sa pratique, et sur la communication de ces réflexions à d’autres praticiens - qui peuvent enseigner une même discipline dans des contextes différents, ou d’autres disciplines dans un contexte présentant des similarités – le SOTL permet au conseiller pédagogique de :* Présenter l’analyse de la pratique d’enseignement comme une activité intellectuelle, problématique et donc comme un sujet de recherche en soi tout à fait justifié ;
* Favoriser ce type d’enquête pour développer une approche érudite de la formation professionnelle et pour soutenir des pratiques innovantes ;
* S’insérer d’emblée dans la dimension disciplinaire de l’enseignement, et ainsi éviter les écueils de la formation professionnelle à caractère générique.

Le conseiller pédagogique a une importante mission d’explication auprès des cadres dirigeants et des responsables d’unités d’enseignement pour faire valoir l’importance de cette forme de développement professionnel. Ceux-ci sont en effet souvent contraints dans la pratique à se focaliser sur des résultats plus faciles à évaluer – souvent des données quantitatives – pour rendre compte de l’adéquation d’un programme d’enseignement et des compétences pédagogiques d’un enseignant. Une fois cette mission explicative accomplie, la gestion de l’interface avec la discipline et l’accent mis sur l’apport salutaire de travaux interdisciplinaires sont des facteurs essentiels de réussite. Il est important de comprendre le contexte de pratique pour guider ces travaux. La médiation de mentors basés dans le cadre disciplinaire est recommandée. L’importance du volet dissémination ne peut être trop soulignée ; l’effet de contagion que peuvent générer des journées de réflexion où les enseignants présentent le résultat de leurs enquêtes n’est pas à sous-estimer. Il est important d’inclure toutes ces étapes dans la feuille de route d’un projet SoTL géré au niveau de l’institution. |

### Références bibliographiques

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K.L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J., & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l’aide d’un cadre conceptuel original, *Revue française de pédagogie, 172,* 63-76.

Langevin, L. (2007). Les formations à l’enseignement dans les universités. In L. Langevin (Ed.). *Formation et soutien à l’enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l’action* (pp. 49-80). Québec : Presses de l’Université du Québec.

Rege Colet, N., Fanghanel, J., McAlpine, L., & Weston, C. (2011). La recherche liée à l’enseignement au supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes : le concept du SoTL, *Recherche et formation, 67*, 91-103.

## Références aditionnelles

Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education, 26*, 5-22.

Weston, C. & McAlpine, L. (2001). Integrating the scholarship of teaching into the disciplines. *New Directions for Teaching and Learning : The scholarship of teaching*, 86, 89-97.