

# Participation du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement Étape 2

Rapport préparé par Judy Britnell, Bettina Brockerhoff-Macdonald, Lorraine Carter, Debra Dawson, Leslie Doucet, Frederick Evers, Shirley Hall, Donald Kerr, Linda Liboiron-Grenier, Gayle McIntyre, Joy Mighty, Gillian Siddall, et Jay Wilson  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## **Avertissement :**

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

## **Se référer au présent document comme suit :**

Britnell, J., Brockerhoff-Macdonald, B., Carter, L., Dawson, D., Doucet, L., Evers, F., Hall, S., Kerr, D., Liboiron-Grenier, L., McIntyre, G., Mighty, J. Siddall, G., et Wilson, J. (2010). Participation du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement Étape 2. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

# **Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur**

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) Canada  
M5E 1E5  
Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

## Table des matières

Résumé.....	2
I. Introduction .....	6
A. Toile de fonds.....	6
B. Objet de l'étude .....	7
II. Questions de recherche .....	8
III. Méthodes .....	9
A. Étape 1 : Étude documentaire.....	9
B. Étape 2 : Recherche .....	9
i. Groupes de discussion.....	9
ii. Sondage en ligne.....	10
IV. Résultats : Groupes de discussion .....	10
A. Introduction .....	10
B. Sommaire des questions : Apprendre à enseigner .....	11
C. Sommaire des conseils .....	14
D. Conclusions des groupes de discussion .....	15
V. Résultats : Sondage en ligne .....	17
A. Partie 1 : Données démographiques .....	17
B. Partie 2 : Questions générales sur l'enseignement .....	19
C. Partie 2 : Questions au sujet des ressources pédagogiques .....	25
D. Partie 4 : Questions touchant l'art professoral de l'enseignement et l'apprentissage (SoTL) .....	30
E. Partie 5 : Questions ouvertes .....	45
VI. Analyse .....	48
VII. Conclusions.....	61
Bibliographie .....	66

### Annexe

Une annexe en anglais seulement est disponible sur demande à [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca).

## Résumé

Le présent rapport final met l'accent sur la deuxième et dernière étape d'un projet de recherche sur la participation du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement, qui a été financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Par l'entremise de groupes de discussion et d'un sondage en ligne, on a demandé à des professeures et professeurs de six universités publiques ontariennes (Université Lakehead, Université Laurentienne, Université Queen's, Université Ryerson, Université Western Ontario et Université de Guelph) de dire comment ils avaient appris à enseigner au niveau universitaire, de parler de leur participation aux activités de perfectionnement de l'enseignement et de leur engagement continu dans la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), appelé l'art professoral de l'enseignement et l'apprentissage (SoTL) dans le sondage. Les groupes de discussion, auxquels ont participé des lauréates et des lauréats de prix d'excellence en enseignement de chaque campus, ont façonné la conception du sondage en ligne qui a été envoyé à tous les membres du corps professoral de chaque établissement.

Le projet de recherche portait spécifiquement sur les questions suivantes :

1. Quelles approches et méthodes les membres du corps professoral utilisent-ils pour s'engager dans leur perfectionnement, y penser, le développer et l'améliorer?
2. Où, quand et comment les membres du corps professoral acquièrent-ils leurs connaissances et leurs compétences sur l'enseignement et l'apprentissage?
3. Dans quelle proportion les membres du corps professoral adoptent-ils le modèle axé sur l'enseignant, le modèle axé sur l'étudiant et le modèle axé sur l'apprenant?
4. Les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la SEA parce que la théorie donne à penser qu'elle façonne l'enseignement et facilite le perfectionnement. Quel est le niveau d'engagement du corps professoral par rapport aux modèles que proposent Akerlind (2007), Brookfield (1995), Kreber et Cranton (2000), Theall et Centra (2001), Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000), Weston et McAlpine (2001)?
5. Quelles sont les différences entre les professeures et professeurs qui sont engagés dans l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le modèle de Brookfield ou d'autres modèles théoriques de SEA dans leurs activités de perfectionnement de l'enseignement et les autres?
6. La plupart des professeures et professeurs d'université apprennent-ils comment enseigner par essais et erreurs ou sur le tas faute d'une formation adéquate ou formelle?
7. Dans quelle mesure les membres du corps professoral sont-ils intéressés à perfectionner leur enseignement en s'informant sur la SEA et en s'engageant dans ce modèle théorique?
8. La plupart des membres du corps professoral croient-ils que la recherche est jugée supérieure à l'enseignement et, partant, lorsqu'ils priorisent leur emploi du temps, ont-ils l'impression qu'il est moins

important de s'engager dans des activités de perfectionnement de l'enseignement que dans la recherche?

On a obtenu un large éventail de réponses à ces questions dans les groupes de discussion. De nombreux professeurs et professeures estimaient avoir eu peu de soutien lorsqu'ils ont commencé à enseigner et ont déclaré avoir appris à enseigner par différents processus officieux, dont les observations des étudiantes et des étudiants dans leur évaluation des cours. En général, les professeures et professeurs ont dit souhaiter une culture plus positive et plus large de l'enseignement, et notamment une variété de moyens de soutenir le perfectionnement de l'enseignement.

Près de 21 % de tous les professeurs et professeures des six établissements ont répondu au sondage en ligne. Malgré le biais probable d'auto-sélection dans les résultats finaux du sondage (inhérent à tout sondage volontaire de ce genre), on croit que les constatations témoignent au moins de tendances générales au sein du corps professoral, du moins dans les six universités sondées.

Voici un résumé des principales constatations de la recherche :

1. Quelles approches et méthodes les membres du corps professoral utilisent-ils pour s'engager dans leur perfectionnement, y penser, le développer et l'améliorer?

Les méthodes et les approches que les professeures et professeurs utilisent pour améliorer leur enseignement sont variées et comprennent des méthodes officielles et officieuses : lire des documents généraux sur l'enseignement, utiliser des formulaires d'évaluation remplis par les étudiantes et étudiants, demander la rétroaction de pairs et accéder aux ressources des centres d'enseignement et d'apprentissage. Les professeures et professeurs ont répondu qu'ils s'engagent dans un certain nombre d'activités régulièrement; ainsi, ils ont tendance à participer aux activités des centres d'enseignement et d'apprentissage une ou deux fois par année ou à discuter de leur enseignement avec des collègues une fois par semaine ou par mois. Près de la moitié des répondants avaient visité les centres de une à quatre fois et en étaient généralement très satisfaits.

2. Où, quand et comment les membres du corps professoral acquièrent-ils leurs connaissances et leurs compétences sur l'enseignement et l'apprentissage?

Les membres du corps professoral acquièrent leurs connaissances et leurs compétences sur l'enseignement et l'apprentissage pendant toute leur vie professionnelle et ont besoin de beaucoup de soutien particulièrement pendant les premières années de leur carrière. La plupart des répondants ont d'abord appris à enseigner au niveau postsecondaire à titre d'assistants à l'enseignement et la plupart continuent d'apprendre sur l'enseignement surtout par la pratique, l'apprentissage sur le tas et la consultation de collègues.

3. Dans quelle proportion les membres du corps professoral adoptent-ils le modèle axé sur l'enseignant, le modèle axé sur l'étudiant et le modèle axé sur l'apprenant?

Le sondage fait nettement ressortir un éloignement du modèle axé sur l'enseignant au profit des modèles axés sur l'étudiant et l'apprenant. Un très faible pourcentage de professeurs ont indiqué que ces modèles ne s'appliquaient pas à leur perfectionnement en enseignement.

4. Les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la SEA parce que la théorie donne à penser qu'elle façonne l'enseignement et facilite le perfectionnement. Quel est le niveau d'engagement du corps professoral par rapport aux modèles que proposent Akerlind (2007), Brookfield (1995), Kreber et Cranton (2000), Theall et Centra (2001), Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000), Weston et McAlpine (2001)?

Lorsqu'on leur demande dans quelle mesure ils participent à des activités de SEA, notamment la lecture de documents d'orientation générale sur l'enseignement et de documents sur l'enseignement dans leur discipline, les membres du corps professoral ont tendance à répondre « à l'occasion » ou « rarement ». Par ailleurs, ils ont pu évaluer leur propre enseignement à partir de différents modèles tirés de la documentation, et ils considèrent que cette pratique est utile pour examiner leur enseignement.

5. Quelles sont les différences entre les professeures et professeurs qui sont engagés dans l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le modèle de Brookfield ou d'autres modèles théoriques de SEA dans leurs activités de perfectionnement de l'enseignement et les autres?

La très grande majorité des membres du corps professoral ont déclaré avoir utilisé la « lentille autobiographique » et la « lentille de l'étudiant » pour évaluer leur enseignement. La moitié des répondants ont indiqué qu'ils avaient eu recours à la « lentille des collègues » de Brookfield (1995) et un peu moins de la moitié avaient utilisé la « lentille théorique ». Quarante et un pour cent des répondants avaient demandé à des collègues d'évaluer leur enseignement, et un tiers environ avaient été invités par des collègues à assister à leur cours, mettant en lumière des occasions de perfectionner encore plus leur enseignement en participant à des activités qui faisaient appel à la perspective de collègues ou de pairs.

6. La plupart des professeures et professeurs d'université apprennent-ils comment enseigner par essais et erreurs ou sur le tas faute d'une formation adéquate ou formelle?

Un pourcentage très élevé de professeurs ont appris sur le tas au début de leur carrière, suivi de répondants qui ont indiqué avoir appris en ayant des discussions officieuses avec des pairs. Il en va de même aujourd'hui, 96 % des membres du corps professoral indiquant qu'ils apprennent en enseignant.

7. Dans quelle mesure les membres du corps professoral sont-ils intéressés à perfectionner leur enseignement en s'informant sur la SEA et en s'engageant dans ce modèle théorique?

Quand on demande aux membres du corps professoral comment ils se renseignent sur l'enseignement aujourd'hui, un nombre respectable de répondants déclarent faire des recherches sur l'enseignement. Il est intéressant de constater qu'à peu près le même pourcentage de répondants ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir eu accès à des renseignements sur la façon de faire des recherches sur l'enseignement au début de leur carrière.

8. La plupart des membres du corps professoral croient-ils que la recherche est jugée supérieure à l'enseignement et, partant, lorsqu'ils priorisent leur emploi du temps, ont-ils l'impression qu'il est moins important de s'engager dans des activités de perfectionnement de l'enseignement que dans la recherche?

La majorité des répondants au sondage se sont dits « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec l'énoncé voulant que la recherche, et non l'enseignement, mène à l'amélioration de la réputation. Il est évident que l'accent mis sur la recherche traditionnelle (liée à la discipline ou au champ d'activité d'une personne) découle de cette conviction. En outre, un pourcentage élevé de professeurs étaient d'accord sur le fait que la recherche et l'enseignement n'ont pas la même valeur.

Les chercheurs sont toutefois rassurés de constater que les répondants au sondage dans les six universités participantes croyaient dans une très grande proportion que l'enseignement est important ou très important pour leur pratique professionnelle et que la plupart ont souligné qu'il était nécessaire de continuer à soutenir le perfectionnement de l'enseignement.

# I. Introduction

## A. Toile de fond

L'étude sur la participation du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement est un projet de recherche en deux étapes financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Des répondants de six universités ontariennes ont été questionnés pour déterminer comment les professeurs d'université apprennent à enseigner. Le présent rapport porte sur la deuxième étape du projet.

Des chercheurs et des membres du corps professoral de l'Université Lakehead, de l'Université Laurentienne, de l'Université Queen's, de l'Université Ryerson, de l'Université Western Ontario et de l'Université de Guelph ont participé à cette étude, la première à examiner explicitement comment le corps professoral apprend à enseigner en Ontario. Les dirigeants de cette étude proviennent de leurs centres d'enseignement et d'apprentissage respectifs, exception faite de ceux de l'Université Laurentienne, qui n'a pas de tel centre, mais qui a une très grande expertise en matière de perfectionnement de l'enseignement sur le campus. Le COQES a publié le rapport sur la première étape du projet, un examen de la documentation portant sur la SEA, à l'automne 2009. La deuxième étape, qui traite de la recherche comme tel, consistait en groupes de discussion et en un sondage en ligne mené auprès des membres du corps professoral des six universités participantes (le sondage se trouve à l'annexe A). Les rapports des groupes de discussion de chaque université se trouvent à l'annexe B. Le sondage contenait des questions fondées sur les résultats des groupes de discussion et des théories sur le perfectionnement du corps professoral ainsi que sur d'autres sujets qui intéressaient l'équipe de recherche. Les résultats du sondage en ligne sont présentés globalement dans le corps du présent rapport et les tableaux complets se trouvent à l'annexe C.

### *Description des centres d'enseignement et d'apprentissage*

Sur les six universités ayant participé au projet, cinq ont établi un centre d'enseignement et d'apprentissage. Le tableau 1 présente des données sur l'effectif étudiant et le corps professoral de chaque établissement ainsi que l'année d'établissement des centres d'enseignement et d'apprentissage. L'annexe B contient une description de chaque centre et explique la place que chacun occupe dans son établissement.



Tableau 1. Effectif étudiant et corps professoral par établissement

Établissement	Nombre d'étudiants (arrondi)*		Professeurs à plein temps**	Année d'établissement du centre d'enseignement et d'apprentissage
	Plein temps	Temps partiel		
Université Lakehead (Thunder Bay) Établie en 1965	1 <sup>er</sup> cycle : 5 800 Cycles supérieurs : 650	1 <sup>er</sup> cycle : 1 300 Cycles supérieurs : 20	313	2004
Université Laurentienne (Sudbury) Établie en 1960	1 <sup>er</sup> cycle : 5 700 Cycles supérieurs : 350	1 <sup>er</sup> cycle : 2 300 Cycles supérieurs : 390	427	Pas de centre
Université Queen's (Kingston) Établie en 1841	1 <sup>er</sup> cycle : 14 100 Cycles supérieurs : 3 260	1 <sup>er</sup> cycle : 1 750 Cycles supérieurs : 330	840	1992
Université Ryerson (Toronto) Établie en 1948	1 <sup>er</sup> cycle : 17 000 Cycles supérieurs : 1 500	1 <sup>er</sup> cycle : 13 700 Cycles supérieurs : 470	744	Un comité d'enseignement a été mis sur pied dans les années 1970; le bureau a été créé en 1993 et restructuré en 2003
Université de Guelph (Guelph) Établie en 1964	1 <sup>er</sup> cycle : 19 800 Cycles supérieurs : 2 200	1 <sup>er</sup> cycle : 1 550 Cycles supérieurs : 200	817	1989
University Western Ontario (London) Établie en 1878	1 <sup>er</sup> cycle : 25 200 Cycles supérieurs : 4 300	1 <sup>er</sup> cycle : 3 500 Cycles supérieurs : 600	1 415	1979; le mandat du centre a été élargi en 2004

\* Source : Association des universités et collèges du Canada, 2008.

\*\*Source : Données universitaires communes de l'Ontario, 2008.

## B. Objet de l'étude

L'étude avait pour objet d'examiner la participation des membres du corps professoral aux activités d'enseignement et d'apprentissage et notamment à la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA). Nous souhaitons mieux comprendre la participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement afin de mieux servir nos clients. À titre d'administrateurs de centres d'enseignement et d'apprentissage, nous connaissons le degré de satisfaction des membres du corps professoral qui ont assisté à nos conférences, à nos ateliers, à nos cours et à d'autres programmes. Cependant, nous ignorons le niveau global d'engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement dans nos universités au-delà des programmes de nos centres d'enseignement et d'apprentissage. Il est essentiel de comprendre le degré d'engagement des professeurs d'université pour élaborer et mettre en œuvre des programmes et des ressources qui contribueront à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans nos établissements respectifs. En outre, nous avons examiné le point de vue des

professeurs sur la SEA. Les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la SEA parce que la théorie donne à penser qu'elle façonne la pratique de l'enseignement et en facilite l'amélioration.

## II. Questions de recherche

Nous avons sondé les membres du corps professoral pour savoir comment ils apprennent à enseigner et connaître leur engagement par rapport aux méthodes et aux activités d'enseignement. Les chercheurs ont examiné comment ces activités contribuent à l'amélioration de leur enseignement ainsi qu'à leur croissance et à leur développement à titre d'éducateurs. Plus précisément, l'étude portait sur les questions suivantes :

1. Quelles approches et méthodes les membres du corps professoral utilisent-ils pour s'engager dans leur perfectionnement, y penser, le développer et l'améliorer?
2. Où, quand et comment les membres du corps professoral acquièrent-ils leurs connaissances et leurs compétences sur l'enseignement et l'apprentissage?
3. Dans quelle proportion les membres du corps professoral adoptent-ils le modèle axé sur l'enseignant, le modèle axé sur l'étudiant et le modèle axé sur l'apprenant?
4. Les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la SEA parce que la théorie donne à penser qu'elle façonne l'enseignement et facilite le perfectionnement. Quel est le niveau d'engagement du corps professoral par rapport aux modèles que proposent Akerlind (2007), Brookfield (1995), Kreber et Ranton (2000), Theall et Centra (2001), Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000), Weston et McAlpine (2001)?
5. Quelles sont les différences entre les professeures et professeurs qui sont engagés dans l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le modèle de Brookfield ou d'autres modèles théoriques de SEA dans leurs activités de perfectionnement de l'enseignement et les autres?
6. La plupart des professeures et professeurs d'université apprennent-ils comment enseigner par essais et erreurs ou sur le tas faute d'une formation adéquate ou formelle?
7. Dans quelle mesure les membres du corps professoral sont-ils intéressés à perfectionner leur enseignement en s'informant sur la SEA et en s'engageant dans ce modèle théorique?
8. La plupart des membres du corps professoral croient-ils que la recherche est jugée supérieure à l'enseignement et, partant, lorsqu'ils priorisent leur emploi du temps, ont-ils l'impression qu'il est moins important de s'engager

dans des activités de perfectionnement de l'enseignement que dans la recherche?

### III. Méthodes

#### A. Étape 1 : Étude documentaire

La première étape du projet consistait en une étude documentaire. Elle mettait l'accent sur les quatre perspectives du modèle d'apprentissage de l'enseignement : soi-même, les étudiants, les collègues et la théorie (Brookfield, 1995, ainsi que différents modèles de SEA). Même si certains membres du corps professoral peuvent apprendre à enseigner par l'expérience, c'est-à-dire davantage par la pratique que par la théorie, d'autres peuvent apprendre davantage par la lecture et la théorie appliquée. Plusieurs modèles théoriques sont examinés dans l'étude documentaire. Pour voir le rapport complet de l'étape 1, suivre ce lien sur le site Web du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) :

<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Participation%20du%20corps%20professoral%20au%20perfectionnement%20de%20l'enseignement.pdf>

En outre, le sommaire est accessible à : [http://www.heqco.ca/fr-CA/Research/Research%20Publications/Documents/Web%20Summary%20\(F\).pdf](http://www.heqco.ca/fr-CA/Research/Research%20Publications/Documents/Web%20Summary%20(F).pdf)

#### B. Étape 2 : Recherche

##### (i) Groupes de discussion

Pour les besoins de l'étape 2 de l'étude, une série de groupes de discussion réunissant des membres émérites du corps professoral ont eu lieu en mars et en avril 2009 dans chacun des six établissements participant au projet. Les chercheurs de chaque université devaient identifier et recruter les membres du corps professoral qui avaient gagné des prix d'enseignement nationaux, provinciaux et universitaires. Les lauréats étaient ensuite invités par courriel à participer à des groupes de discussion animés par les chercheurs. Les détails sur le processus de recrutement utilisé à chaque université sont donnés à l'annexe B.

Dans l'ensemble, 14 groupes de discussion ont eu lieu dans les six universités auxquels ont participé 75 professeures et professeurs de différents départements et disciplines. Même si on a tenté, dans la mesure du possible, d'inclure une sélection diversifiée de participants de tous les stades professionnels, il n'a pas été possible d'obtenir une représentation égale de chaque groupe démographique dans tous les établissements. Par exemple, les groupes de discussion menés aux universités Queen's et Western Ontario comprenaient surtout des membres du corps professoral expérimentés (16 ans d'expérience et plus), tandis que les groupes d'autres universités comprenaient de plus importantes proportions de professeurs à des stades moins avancés de leur carrière. Les propos de tous les groupes de discussion ont été enregistrés puis transcrits et analysés ultérieurement. Les participants n'ont pas été rémunérés et ont reçu l'assurance qu'ils ne seraient pas personnellement identifiés dans des rapports subséquents.

## (ii) Sondage en ligne

À partir des thèmes établis dans les groupes de discussion et de la théorie provenant de l'étude documentaire, les chercheurs ont élaboré un sondage en ligne qui a été distribué aux professeures et professeurs à plein temps des six universités. Le questionnaire (voir l'annexe A) a été divisé en quatre parties : données démographiques, questions générales sur l'enseignement, questions au sujet des ressources pédagogiques et questions touchant l'art professoral de l'enseignement et l'apprentissage (SoTL). Le sondage était hébergé à l'Université de Guelph et administré par les chercheurs de cette université. Les chercheurs de chacune des six universités ont envoyé par courriel des invitations personnalisées aux membres de leur corps professoral. Le courriel contenait un lien vers le sondage, ce qui signifie que les mêmes questions ont été posées dans tous les établissements. Une version française du questionnaire a été utilisée pour les professeures et professeurs francophones de l'Université Laurentienne. Dans tous les cas, des courriels de rappel ont également été envoyés une à deux semaines après le courriel initial. Même si des efforts ont été faits pour limiter le sondage aux professeures et professeurs à plein temps, les résultats comprennent certaines réponses de professeures et professeurs à temps partiel parce qu'un nombre important de membres du corps professoral de l'Université Lakehead sont employés à temps partiel. En outre, certaines des listes d'adresses de courriel fournies aux chercheurs ne séparaient pas les professeurs à temps plein et à temps partiel. Pour les besoins de la présente étude, les réponses des membres du corps professoral employés à temps partiel ont été incluses dans les résultats finaux.

## IV. Résultats : Groupes de discussion

### A. Introduction

Des groupes de discussion ont été menés pour déterminer le genre de questions qui seraient utiles dans le sondage, pour recueillir des renseignements sur l'enseignement et l'apprentissage (et certaines formulations connexes) et pour examiner les attitudes, les convictions et les perceptions concernant l'enseignement qu'avaient certains professeurs lauréats de prix d'excellence en enseignement. En outre, certaines des universités participant à l'étude étaient intéressées à établir des questions qui contribueraient à évaluer les besoins actuels de leur corps professoral auxquels pourraient répondre les centres d'enseignement et d'apprentissage.

Les questions posées aux participants des groupes de discussion étaient ouvertes afin de favoriser un large éventail de réponses et de générer une liste intensive d'activités de perfectionnement de l'enseignement qui pourraient être incluses dans le sondage. On a demandé aux participants comment ils avaient appris à enseigner au début de leur carrière, comment ils se renseignent maintenant sur l'enseignement et quelles ressources auraient été utiles au début de leur carrière. La dernière question demandait aux participants de donner des conseils liés à l'enseignement aux membres du corps professoral à trois différents stades de leur carrière : au début, à mi-carrière et à l'approche de la retraite. Toutes les universités ont signalé des expériences très positives relativement aux groupes de discussion.

Quatre questions ont été posées dans chacun des 14 groupes de discussion. Les réponses obtenues étaient très diversifiées, aussi bien à l'intérieur de chaque groupe que dans l'ensemble des six universités, mais le résumé qui suit décrit quelques-unes des réponses les plus fréquentes. Pour de plus amples renseignements sur les réponses pour chaque université, veuillez consulter les rapports sur chaque établissement à l'annexe B.

## **B. Sommaire des questions : Apprendre à enseigner**

### *Question 1 – Comment avez-vous appris à enseigner au début de votre carrière?*

Pour un grand nombre de membres du corps professoral, aucune formation, ni mentorat officiel, ni centre d'enseignement et d'apprentissage n'étaient disponibles pour les nouveaux professeurs au début de leur carrière dans l'enseignement. Une réponse est donc revenue fréquemment, à savoir qu'ils avaient appris par essais et erreurs ou sur le tas. Beaucoup de répondants ont parlé d'un processus d'osmose. Certains se sont inspirés de professeurs qu'ils avaient eus quand ils étaient étudiants, intégrant les éléments utilisés par les meilleurs professeurs et évitant les erreurs de ceux qui étaient moins efficaces. D'autres encore ont parlé d'observation de collègues expérimentés, soit en enseignant un cours avec eux, soit en visitant les salles de classe d'enseignants expérimentés pour observer des stratégies d'enseignement efficaces. Ils ont mentionné que le fait d'avoir d'étroites relations avec des membres du corps professoral plus expérimentés (en dépit de l'absence de programme de mentorat officiel) et la possibilité de parler d'enseignement avec des collègues leur avaient été très profitables au début de leur carrière. D'autres avaient intuitivement demandé à des étudiants et à des collègues des commentaires qu'ils ont utilisés pour réfléchir sur la façon d'améliorer leur enseignement.

Bien que ces expériences officieuses d'apprentissage de l'enseignement fussent très courantes chez les membres du corps professoral, les répondants ont fait état de sentiments de peur et d'angoisse causés par le manque de formation officielle. Par exemple, des participants de l'Université Queen's ont déclaré qu'on s'attendait que les nouveaux professeurs et professeures sachent naturellement enseigner, et qu'on était atterré de constater que ce n'était pas le cas. Ces sentiments d'angoisse ont également été la source d'une préparation excessive à l'enseignement, plusieurs participants aux groupes de discussion associant ces expériences au processus d'essais et d'erreurs. D'autres participants ont discuté de l'importance d'avoir le feu sacré pour l'enseignement dès son jeune âge. Par exemple, un membre du corps professoral de l'Université Ryerson a parlé de certaines personnes qui ont un « gène de l'enseignement » qui les prédispose à devenir des professeurs efficaces, tandis que d'autres considèrent que l'enseignement est un processus naturel et intuitif qui se développe par l'expérience.

Les participants qui avaient un peu d'expérience ou de formation en enseignement sur laquelle s'appuyer au début de leur carrière à l'université ont mentionné un large éventail d'activités, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu universitaire. Ainsi, aux universités Lakehead et Western Ontario, certains participants ont déclaré avoir fait fond sur leur expérience d'assistants à l'enseignement aux cycles supérieurs ou de chargés de cours vacataires, leur expertise dans d'autres domaines (arts de la scène,

affaires, médecine, prédication) et l'enseignement à l'élémentaire et au secondaire. Il a également été question de programmes de formation d'assistants à l'enseignement, des cours au palier des études supérieures et, moins souvent, des cours, des séances d'orientation et des ateliers aux centres d'enseignement et d'apprentissage.

Les évaluations des cours et la rétroaction des étudiantes et des étudiants ont également été mentionnées comme moyen d'apprendre à enseigner, mais le plus souvent pour découvrir ses failles. Par exemple, les plaintes et les commentaires négatifs des étudiantes et des étudiants pendant la première année d'enseignement ont incité certains professeurs et professeures à changer leur style ou à intégrer des éléments cruciaux manquants.

### *Question 2 – Comment vous renseignez-vous sur l'enseignement maintenant?*

Les réponses étaient variées, tant à l'intérieur de chaque groupe qu'entre les établissements. Les membres du corps professoral ont déclaré se renseigner sur l'enseignement de façon informelle et plus formelle en suivant des cours et des ateliers; profiter des ressources mises à leur disposition dans leur établissement et examiner d'autres disciplines; réfléchir sur leur enseignement en lisant les observations des étudiantes et des étudiants et en fonction de leurs propres impressions sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants; lire des ressources et de la documentation sur la pédagogie; faire des recherches sur l'enseignement efficace.

La méthode informelle des essais et erreurs a de nouveau été mentionnée, particulièrement par les participants des universités Queen's et Ryerson, qui ont parlé de prise de risques, d'ouverture et de volonté d'adopter des approches différentes et de nouvelles techniques. Les participants ont également fait remarquer qu'il ne faut pas s'attendre à ce que les nouvelles technologies améliorent automatiquement la pratique de l'enseignement, mais qu'il ne faut pas résister à l'idée d'essayer quelque chose de nouveau qui pourrait procurer un avantage pédagogique aux étudiantes et aux étudiants. Cependant, un nombre important de participants aux groupes de discussion ont souligné que les cours magistraux sont valables, et que les étudiantes et étudiants veulent un professeur engagé et réceptif plutôt que la plus récente technologie d'apprentissage. Des participants ont également parlé d'une autre approche officielle, à savoir des discussions sur les pratiques d'enseignement avec des collègues, en particulier avec les nouveaux membres du corps professoral et les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs qui ont tendance à apporter de nouvelles idées et une nouvelle énergie à l'enseignement.

Outre les cours et les ateliers parrainés par les centres d'enseignement et d'apprentissage, certains professeurs et professeures ont indiqué qu'ils participaient à des conférences sur l'enseignement comme celles qu'offre la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES) et des conférences par discipline orientées vers l'enseignement. Certains membres du corps professoral sont également engagés dans des associations professionnelles qui traitent d'éducation, tandis que d'autres trouvent de précieuses occasions d'apprentissage dans les conférences d'invités ou encore dans les discussions et les tables rondes sur l'enseignement organisées par leur département ou leur faculté. Un certain nombre de professeures et de professeurs ont animé des ateliers sur

l'enseignement et des séances de perfectionnement professionnel à l'intention de collègues et d'étudiants des cycles supérieurs. Certains, dont les intérêts en recherche comprennent l'éducation, ont donné des cours dans des programmes d'études supérieures ou des écoles professionnelles sur des sujets touchant l'enseignement et l'apprentissage. Ces professeures et professeurs ont trouvé que la transmission de ses connaissances et le mentorat étaient importants pour demeurer engagés dans l'enseignement. En outre, quelques participants ont indiqué qu'ils avaient appris à enseigner en faisant des recherches dans leur classe et en publiant les résultats ou en intégrant des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage dans leurs propres recherches.

La majorité des participants ont déclaré que la rétroaction des étudiantes et des étudiants dans les évaluations des cours, les évaluations de mi-session et d'autres méthodes officielles de consultation était importante pour apprendre à enseigner. Bien qu'ils aient remis en question l'utilité des classements numériques dans les évaluations des cours, les membres du corps professoral apprécient généralement les commentaires écrits.

Beaucoup de participants ont dit qu'ils consultaient à l'occasion des articles de revues, des livres et des ressources en ligne telles que des bulletins et des courriels contenant des conseils. Comme il en a été question dans le groupe de discussion de l'Université de Guelph, les professeures et professeurs utilisent rarement ces méthodes non parce qu'ils ne s'y intéressent pas, mais parce qu'ils manquent de temps.

### *Question 3 – Quelles ressources auraient été utiles au début de votre carrière?*

La majorité des participants ont répondu qu'ils auraient souhaité une meilleure culture de l'enseignement tant dans leur département que dans l'ensemble de l'établissement. Le mentorat a été cité comme très important pour favoriser une culture de l'enseignement fondée sur l'entraide, mais tous les participants n'appuyaient pas la création de programmes officiels de mentorat. Certains pensaient que des programmes obligatoires permettraient de rejoindre ceux qui ne demanderaient pas d'aide autrement, mais d'autres soutenaient qu'ils pourraient être problématiques, citant en exemple le fait que certains membres du corps professoral ne sont peut-être pas intéressés à obtenir une certification en enseignement. Néanmoins, nombre de professeures et de professeurs ont dit souhaiter que l'enseignement reçoive un soutien collégial et soit reconnu et valorisé au-delà de ses récompenses intrinsèques par les doyens et les présidents de département.

Parmi les professeures et professeurs qui ont commencé leur carrière avant que les ressources d'un centre d'enseignement et d'apprentissage ne soient disponibles, plusieurs ont dit qu'un tel centre aurait été une ressource inestimable, en particulier si les séances avaient porté sur les principes fondamentaux de l'enseignement. Ils ont mentionné, par exemple, une orientation sur la façon de faire participer les étudiantes et étudiants, une formation pédagogique et des exemples de pratiques exemplaires pour les évaluations et la notation.

Les participants ont également indiqué vouloir :

- plus de soutien de la part de la faculté ou du département pour l'enseignement

- des initiations pratiques aux ressources disponibles sur l'enseignement
- un encouragement à suivre des cours sur l'enseignement
- des discussions sur l'enseignement au sein du département
- un ensemble d'attentes sur l'enseignement et la préparation des cours
- une focalisation accrue sur les méandres administratifs de l'enseignement

### C. Sommaire des conseils

La quatrième et dernière question posée aux participants aux groupes de discussion était la suivante : quels conseils liés à l'enseignement donneriez-vous aux membres du corps professoral à trois différents stades de leur carrière : au début, à mi-carrière et à l'approche de la retraite?

#### *Nouveaux professeurs*

On a conseillé aux nouveaux membres du corps professoral de demander du soutien, de profiter des ressources des centres d'enseignement et d'apprentissage et d'utiliser toutes les ressources disponibles dans les départements. Parce que les nouveaux professeurs peuvent parfois se sentir seuls, les participants leur ont conseillé de demander conseil à leurs pairs et à leurs mentors et de consulter le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage pour briser l'isolement. Beaucoup de participants ont souligné l'importance de parler de l'enseignement, d'observer des collègues expérimentés et de discuter des problèmes d'enseignement.

L'importance de trouver un bon équilibre entre l'enseignement, la recherche et d'autres tâches scolaires a souvent été mentionnée dans les groupes de discussion. Même si la plupart des membres du corps professoral s'entendent pour dire que l'enseignement doit être pris au sérieux, ils avertissent également qu'il faut s'assurer que des efforts sont faits relativement à ce qui est jugé important. Ainsi, on considère qu'il est essentiel que les nouveaux professeurs et professeures comprennent le degré de soutien qu'accorde le département à l'enseignement et à la recherche et apprennent le contexte politique entourant leur programme, leur département et leur université.

Beaucoup de participants ont fait savoir que les nouveaux professeurs et professeures devraient s'employer à connaître et à mobiliser leurs étudiants. À l'Université Ryerson, par exemple, les participants ont fait valoir que plus les membres du corps professoral connaissent leurs étudiants, plus ils peuvent les inspirer au lieu de simplement leur transmettre la matière. Plusieurs ont également indiqué qu'il est utile de demander la rétroaction des étudiants pendant tout le cours afin de prendre en compte l'apprentissage des élèves et de s'y adapter. Les nouveaux professeurs devraient également avoir confiance en leur personnalité et enseigner dans leur propre style plutôt que par mimétisme, pour éviter d'être qualifiés d'affectés par les étudiants. Ils ne devraient pas craindre non plus d'avoir tort et de faire preuve de vulnérabilité parce que les échecs doivent être vus comme des occasions d'apprentissage.

#### *Professeurs en milieu de carrière*

On a conseillé aux professeures et professeurs en milieu de carrière de ne pas avoir peur d'essayer de nouvelles choses et d'avoir du plaisir. Dans cette veine, certains participants ont suggéré ce qui suit : demander à enseigner de nouveaux cours et de nouvelles matières, se tenir au fait des événements et les inclure dans leurs cours, voir



comment la compréhension des styles d'apprentissage peut aider à l'enseignement et échanger des idées avec d'autres membres inspirés du corps professoral. Certains participants ont mentionné que les membres du corps professoral devraient être conscients qu'ils peuvent demander un changement d'orientation s'ils se sentent dans une impasse et qu'ils devraient profiter des occasions de croissance personnelle et professionnelle.

Des participants ont également suggéré de devenir un « agent de liaison » pour le département en échangeant des renseignements sur les pratiques exemplaires et l'innovation avec les facultés, les collègues et les disciplines à l'université et lors de conférences sur les disciplines. Certains ont recommandé de jouer un rôle dans le réaménagement du curriculum et du programme. L'expérimentation, l'essai de nouvelles choses et la collaboration avec de nouveaux membres du corps professoral étaient jugés essentiels pour demeurer dynamiques et continuer de s'informer sur l'enseignement. On a également conseillé aux membres du corps professoral en milieu de carrière de faire connaître la valeur de la recherche pédagogique afin d'accroître le profil de la recherche sur l'enseignement.

### *Professeures et professeurs approchant de la retraite*

La plupart des répondants ont conseillé aux membres du corps professoral approchant de la retraite d'éviter la complaisance et de conserver leur passion pour l'enseignement. Certains ont suggéré d'établir des relations avec des collègues plus jeunes pour profiter de leurs idées et de leurs points de vue sur l'enseignement, de se tenir au courant en redécouvrant la documentation et de prendre des risques parce qu'ils « n'ont rien à prendre ». Certains participants ont discuté de ce que l'établissement peut faire pour permettre aux membres vétérans du corps professoral de se concentrer sur les domaines qui correspondent à leurs propres points forts, comme réduire les activités d'enseignement ou de recherche pour éviter la complaisance et l'épuisement professionnel.

Les participants ont également souligné l'importance de faire part de ses expériences. Par exemple, les professeures et professeurs qui approchent de la retraite ont l'avantage d'avoir une perspective historique qui permet de comprendre le pourquoi des choses. Ils peuvent aussi avertir contre les modes en enseignement qui ont perdu leur valeur. En outre, comme les membres vétérans du corps professoral possèdent des connaissances et une expérience de grande valeur, des mesures devraient être prises pour qu'ils puissent les transmettre avant de prendre leur retraite pour que les plus jeunes puissent profiter de leur sagesse.

## **D. Conclusions des groupes de discussion**

Les points qui suivent résument les thèmes récurrents et intéressants qui ont émergé des groupes de discussion.

### *Principaux points sur l'enseignement*

- Le mentorat continu est important pendant toute la carrière; le mentorat est une interaction.
- Il est utile de faire connaître les pratiques exemplaires par l'entremise des réseaux de pairs.

- Apprendre à enseigner devrait être une composante importante de la formation des universitaires.
- Il est essentiel de se tenir au courant et d'essayer de nouvelles approches, de prendre des risques et d'expérimenter pour demeurer engagé dans l'enseignement.
- L'enseignement c'est la passion pour ses étudiants et pour la discipline que l'on enseigne; les participants ont témoigné de beaucoup de passion.
- La technologie ne devrait pas devenir le point central, mais être au service d'une pédagogie efficace.
- La science de l'enseignement et de l'apprentissage est importante pour améliorer les pratiques exemplaires.

### *Obstacles à l'apprentissage de l'enseignement*

- L'enseignement est perçue comme ayant moins de valeur que la recherche (mais il y a certaines exceptions dans certains départements ou administrations).
- On semble mettre trop l'accent sur le financement de la recherche et il semble y avoir un manque d'incitatifs pour la SEA.
- Il y a beaucoup de travail à faire outre l'enseignement et les responsabilités connexes (en fonction de 40 % d'enseignement, 40 % de recherche et 20 % de service); la recherche et les services représentent beaucoup plus que 60 % du temps des membres du corps professoral et, partant, le temps consacré à l'enseignement en souffre.
- La transition entre un poste d'assistant à l'enseignement aux cycles supérieurs et un poste au sein du corps professoral se fait relativement abruptement et le soutien offert pour apprendre comment enseigner est négligeable, voire inexistant.
- Certains membres du corps professoral n'osent pas poser de questions à leurs pairs, craignant d'être désavantagés pendant le processus de promotion et de permanence.
- On a tendance à oublier les chargés de cours vacataires et contractuels; un plus grand soutien de l'établissement est donc requis pour eux en particulier.

### *Rôle des centres d'enseignement et d'apprentissage dans les universités*

- Jouent un rôle central en fournissant un endroit pour les ateliers et les discussions.
- Améliorent l'enseignement dans l'université.
- Offrent des cours essentiels aux nouveaux membres du corps professoral.
- Encouragent le corps professoral à se livrer à une réflexion et à adopter une approche intellectuelle en matière d'enseignement.

## V. Résultats : Sondage en ligne

Le sondage en ligne se divisait en quatre parties : la première portait sur les données démographiques, la deuxième contenait des questions générales sur l'enseignement, la troisième des questions au sujet des ressources pédagogiques et la quatrième des questions touchant l'art professoral de l'enseignement et l'apprentissage (SoTL). Bon nombre de sections du sondage comprenaient des questions ouvertes. Des échantillons de réponses typiques sont présentés ci-après.

### A. Partie 1 : Données démographiques

La ventilation du corps professoral entre les six universités est présentée au tableau 2. Les taux de réponse approximatifs sont présentés au tableau 3. Le taux de réponse global était d'environ 18 % chez les professeurs et professeurs à plein temps. Les membres du corps professoral travaillaient en majorité à plein temps (86 %), et le reste surtout à temps partiel. Dans la catégorie « autre », on retrouvait les membres du corps professoral à plein temps ayant des fonctions limitées ou encore les professeurs adjoints ou de vacation. Leur répartition est présentée au tableau 4.

Tableau 2. Répartition des répondants par établissement (Question 1)

	Nombre	Pourcentage
Université Laurentienne	75	8,6
Université Lakehead	107	12,2
Université Queen's	152	17,4
Université Ryerson	94	10,7
Université de Guelph	191	21,8
Université Western Ontario	256	29,2
N'a pas répondu	1	0,1
Total	876	100,0

Tableau 3. Taux de réponse des professeures et professeurs à plein temps dans les universités participante

	Professeurs à plein temps*	Répondants au sondage (plein temps)	Taux de réponse %
Université Laurentienne	410	61	14,9
Université Lakehead	300	83	27,7
Université Queen's	838	125	14,9
Université Ryerson	744	91	12,2
Université de Guelph	817	182	22,3
Université Western Ontario	1 070	213	19,9
Total	4 179	755	18,0

Tableau 4. Répartition des répondants selon le statut d'emploi (Question 2)

	Nombre	Pourcentage
Plein temps	755	86,2
Temps partiel	76	8,7
Autre et sans réponse	45	5,1
Total	876	100,1

Même si on a fait des efforts pour obtenir les réponses des membres du corps professoral travaillant à plein temps uniquement, dans certains cas, la liste de distribution de courriels comprenait quelques professeures et professeurs à temps partiel. Or, comme le nombre de professeures et professeurs à temps partiel ayant répondu était faible (76), il est évident que très peu ont reçu l'invitation par courriel. Cependant, les chercheurs ont décidé d'inclure toutes les réponses au sondage dans l'analyse afin de maximiser le nombre de cas et d'assurer la représentation des petites universités.

Le rang professoral des répondants qui travaillaient à plein temps est présenté au tableau 5. La répartition entre les différents rangs était relativement égale : 34 % étaient des professeurs auxiliaires, 38 % des professeurs agrégés et 28 % des professeurs titulaires. Cette répartition correspond assez bien à la répartition réelle des rangs professoraux des professeures et professeurs à plein temps dans les six universités participantes, ce qui démontre la représentativité de notre échantillon.

Tableau 5. Répartition des membres du corps professoral à plein temps selon le rang professoral (Question 3)

	Répondants au sondage (%)	Répartition réelle
Professeurs auxiliaires	34,1	33,6
Professeurs agrégés	38,2	37,7
Professeurs titulaires	27,7	28,7
Total	100,0	100,0

Les réponses à la question sur le nombre d'années d'enseignement dans l'établissement actuel sont présentées au tableau 6. Encore une fois, la répartition est égale, chaque catégorie comptant environ un tiers des répondants.

Tableau 6. Répartition des répondants selon le nombre d'années à l'établissement actuel (Question 5)

	Nombre	Pourcentage
0 à 5 ans	326	37,2
6 à 15 ans	285	32,5
16 ans et plus	258	29,5
Pas de réponse	7	0,8
Total	876	100,0

L'un des problèmes inhérents aux recherches-sondages c'est le biais associé aux non-réponses, au sondage volontaire, c'est-à-dire que les personnes qui acceptent de répondre au sondage peuvent être différentes de celles qui refusent d'y participer, ce qui peut limiter la généralité des résultats de l'étude (Fowler, 2002; Rosnow et Rosenthal, 1970). On ignore dans quelle mesure les répondants volontaires ou quels facteurs peuvent avoir contribué principalement à la non-réponse. Le fait que le sondage ait eu lieu pendant l'été, la fatigue des sondages ou une surcharge de courriels pourrait expliquer pourquoi moins de professeures et de professeurs ont ouvert le courriel les invitant à participer au sondage. Pour surmonter cette limitation, nous avons inclus tous les membres de la population que nous avons examinée, au lieu de nous concentrer sur un petit échantillon. En outre, certaines études démontrent qu'un faible taux de réponse ne signifie pas nécessairement que les réponses ne sont pas représentatives (Fowler, 2002). Bien que notre analyse des rangs professoraux (tableau 5) indique que les répondants au sondage correspondent au corps professoral réel, nous ne pouvons pas savoir si les membres du corps professoral qui ont répondu au sondage représentent les six universités qui ont participé à l'étude ou toutes les 19 universités de l'Ontario.

Pour vérifier les résultats de notre étude, nous devrions la reprendre plus tard. En outre, dans des études futures, il sera peut-être possible d'examiner les curriculum vitae des membres du corps professoral pour déterminer si, dans les faits, ils diffusent leur recherche sur la science de l'enseignement. Nous pourrions également les observer en classe. Cependant, ces interventions dépassaient la portée de l'étude actuelle, la première qui porte sur les façons dont les membres du corps professoral apprennent comment enseigner en Ontario. Compte tenu de l'étendue de notre enquête (qui touchait six universités), les chercheurs croient qu'elle contribue considérablement à la documentation sur l'engagement du corps professoral.

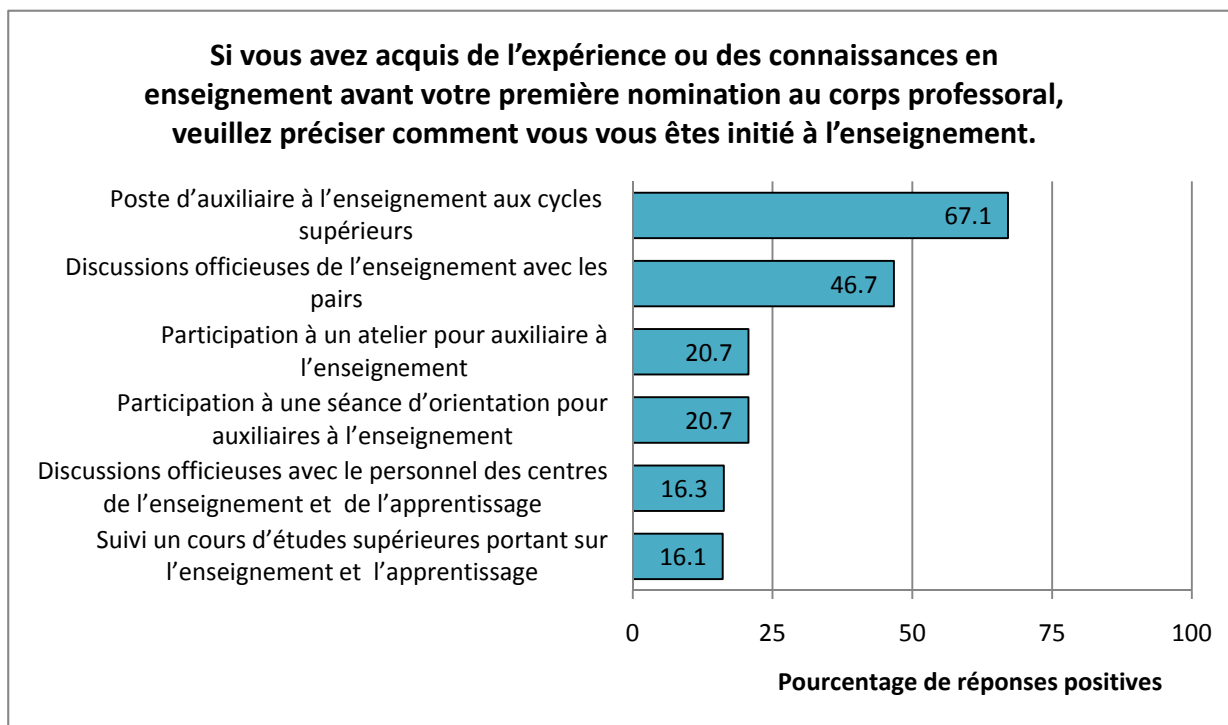
## **B. Partie 2 : Questions générales sur l'enseignement**

Cette section porte sur des questions touchant l'enseignement avant la première nomination au corps professoral (figure 1), au début de la carrière des répondants (figure 2) et à l'heure actuelle (figure 3). Les ressources ou les appuis qui auraient été utiles au début de la carrière des répondants (figure 4) sont également abordés. Toutes les questions étaient des questions à choix multiples et les participants pouvaient choisir plus d'une réponse.

Les résultats présentés à la figure 1 montrent qu'avant leur première nomination au corps professoral, 67 % des répondants avaient acquis une expérience pratique à titre d'auxiliaires à l'enseignement aux cycles supérieurs, notamment par la notation de travaux, l'animation de séminaires, l'animation de cours magistraux et l'animation de laboratoires.

Suivent dans l'ordre : « Discussions officieuses de l'enseignement avec les pairs », choisie par 47 % des répondants, « Participation à un atelier pour auxiliaire à l'enseignement », 21 % des répondants et « Discussions officieuses avec le personnel des centres de l'enseignement et de l'apprentissage » et « Suivi un cours d'études supérieures portant sur l'enseignement et l'apprentissage », 16 % des répondants.

Figure 1. Comment les membres du corps professoral se sont initiés à l'enseignement s'ils ont acquis de l'expérience ou des connaissances en enseignement avant leur première nomination au corps professoral



Certaines réponses de la catégorie « Autre – veuillez préciser » donnent des points de vue intéressants et riches : certains répondants ont indiqué qu'ils avaient de l'expérience comme éducateurs, qu'ils avaient fait de la suppléance au secondaire ou dans des cours d'été ou qu'ils avaient enseigné dans un collège communautaire. D'autres ont mentionné qu'ils avaient été en contact avec le milieu universitaire en participant à un atelier sur l'enseignement pour le corps professoral, qu'ils avaient obtenu une bourse avec charge d'enseignement à titre d'étudiante ou d'étudiant au doctorat, qu'ils avaient enseigné à titre de boursière ou de boursier postdoctoral ou qu'ils avaient acquis de l'expérience en faisant de l'enseignement clinique à des étudiants en médecine. D'autres encore ont dit avoir acquis de l'expérience à l'extérieur du milieu universitaire en donnant des cours de musique ou en faisant du tutorat.

Même si de nombreux répondants avaient certaines connaissances ou de l'expérience avant leur première nomination au corps professoral, 30 % n'avaient aucune connaissance, et beaucoup s'en sont dit contrariés :

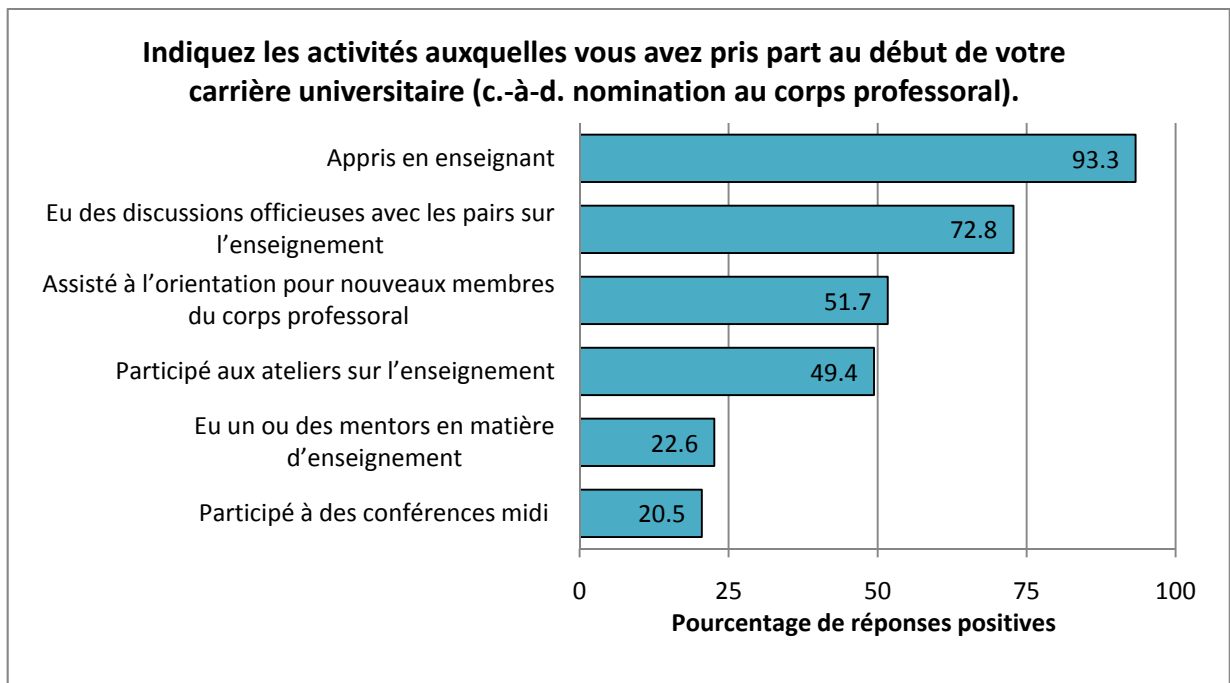
On semble supposer dans ma discipline que si vous avez une maîtrise ou un doctorat, vous pouvez enseigner. Quand j'ai débuté, on ne m'a pas fait part d'attentes concernant la matière à enseigner, ni la façon de l'enseigner. Aucune orientation ne m'a été donnée sur la notation ou les pratiques ou les normes d'évaluation. Tout ce que je pouvais faire c'était de m'informer auprès de mes pairs ou de les imiter. Tout semblait se justifier par l'axiome de la liberté universitaire. Je pouvais faire tout ce que je voulais, pourvu que je ne contrevienne pas aux règlements universitaires. Je n'avais

donc pas d'autre choix que d'y aller par essais et erreurs, au détriment de mes étudiantes et étudiants. Mon département n'a rien fait pour s'assurer que j'avais accès à une orientation avant que je commence à enseigner.

La figure 2, qui traite de l'apprentissage de l'enseignement au début de la carrière universitaire, montre que la réponse « appris en enseignant » se classe au premier rang, 93 % des répondants l'ayant choisie. Un répondant a fait le commentaire suivant, qui est typique : « L'enseignement est très spécifique au style de la personne et aux sujets enseignés. J'ai appris par essais et erreurs, en me penchant sur ce que les bons professeurs et les bons conférenciers font et en utilisant la rétroaction que les étudiants me donnaient dans leur évaluation des cours. »

La deuxième réponse, « eu des discussions officieuses avec les pairs sur l'enseignement », a été choisie par 73 % des répondants. Il est intéressant de constater qu'un nombre respectable de répondants ont choisi « assisté à l'orientation pour nouveaux membres du corps professoral » (52 %) et « participé aux ateliers sur l'enseignement » (49 %). Par ailleurs, 23 % des répondants avaient un mentor, 21 % avaient « participé à des conférences midi », 15 % avaient « eu des discussions officieuses avec le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage » et 10 % avaient visité des centres (voir le tableau 2 à l'annexe C).

Figure 2. Engagement des membres du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement au début de leur carrière (première nomination professorale)



Dans la catégorie « Autre – veuillez préciser », un répondant a fait mention de l'acquisition d'attestations d'études supplémentaires en éducation, notamment une maîtrise, et la poursuite de son éducation sur l'enseignement et l'apprentissage en assistant à des conférences scientifiques avec de grands conférenciers. D'autres ont

appris en consultant des ouvrages sur des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage ou en lisant le manuel de formation du département, *Tomorrow's Professor* et les évaluations de cours. Il a également été question d'interactions avec les pairs et les collègues, notamment l'enregistrement vidéo de cours magistraux, l'observation en classe de professeures et professeurs émérites, la participation à des groupes de discussion, l'enseignement en équipe ou des visites à des cours magistraux de collègues.

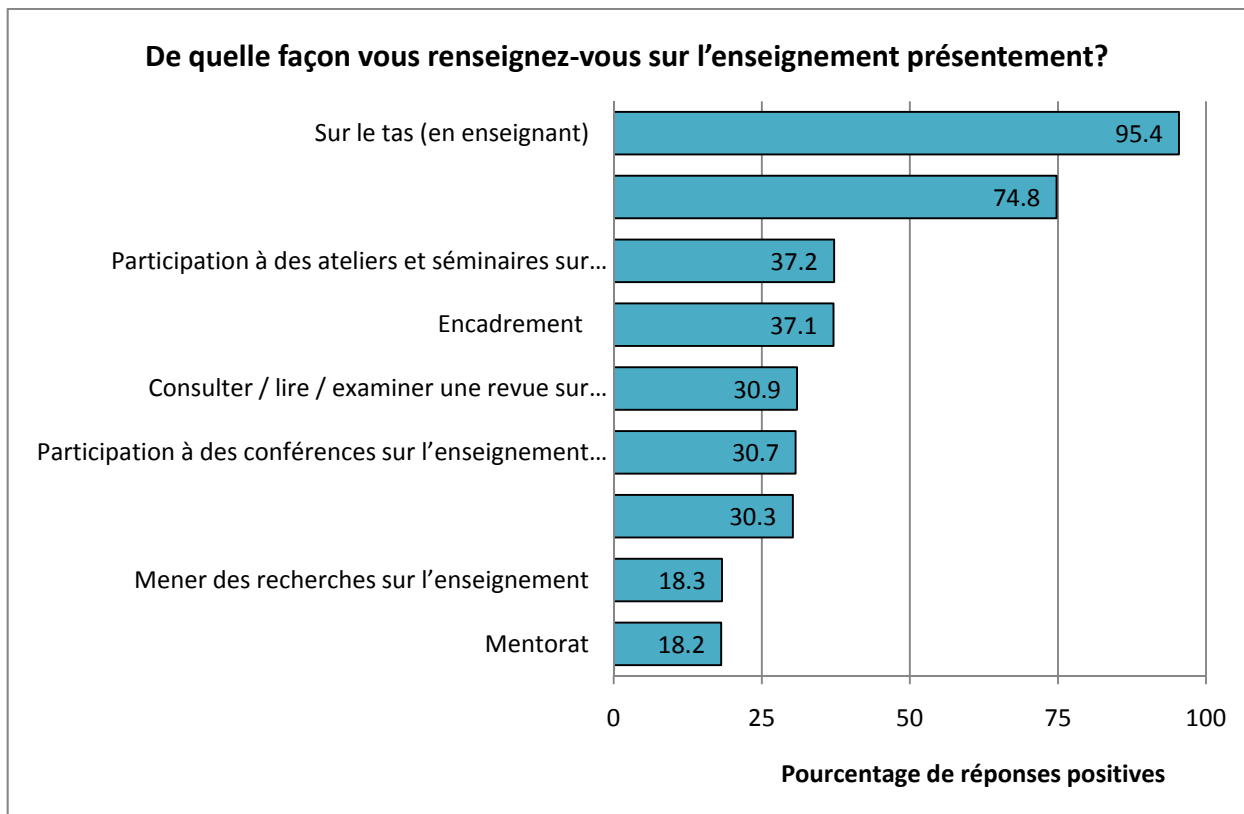
La figure 3 montre comment les membres du corps professoral se renseignent actuellement sur l'enseignement. Comme on peut s'y attendre, la quasi-totalité des répondants (95 %) ont répondu « En enseignant » et 75 % ont choisi « Consultation avec les collègues en matière d'enseignement ».

L'« encadrement » est le fait de 37 % de l'échantillon (surtout les membres plus âgés du corps professoral) tandis que le « mentorat » a été cité par 18 % (surtout ceux qui sont en début de carrière). Comme beaucoup de répondants aux groupes de discussion, les membres du corps professoral valorisent beaucoup cette activité : Une amie m'a montré comment enseigner en se fondant sur les principes de l'éducation aux adultes. Elle m'a encadrée pendant que je les appliquais à ma classe et elle était disponible pour répondre à mes questions et pour m'aider à intégrer cette approche dans mon enseignement. C'est un processus d'apprentissage qui m'a appris la valeur de la structure et de la préparation. J'ai l'impression qu'elle a ôté un poids de mes épaules parce que je sais maintenant comment me préparer, rapidement et facilement, et moins péniblement qu'avant. Je crois maintenant au mentorat, ce qui n'était pas le cas avant. Je crois que la lecture seule ne suffit pas pour apprendre à enseigner, vous devez observer et apprendre à appliquer les techniques à votre classe.

Environ le tiers des répondants ont déclaré participer à chacune des activités suivantes : conférences sur l'enseignement ou la pédagogie (31 %), ateliers et séminaires (37 %), consultation de revues sur l'enseignement en général (30 %) et consultation de revues sur l'enseignement d'une discipline précise (31 %).

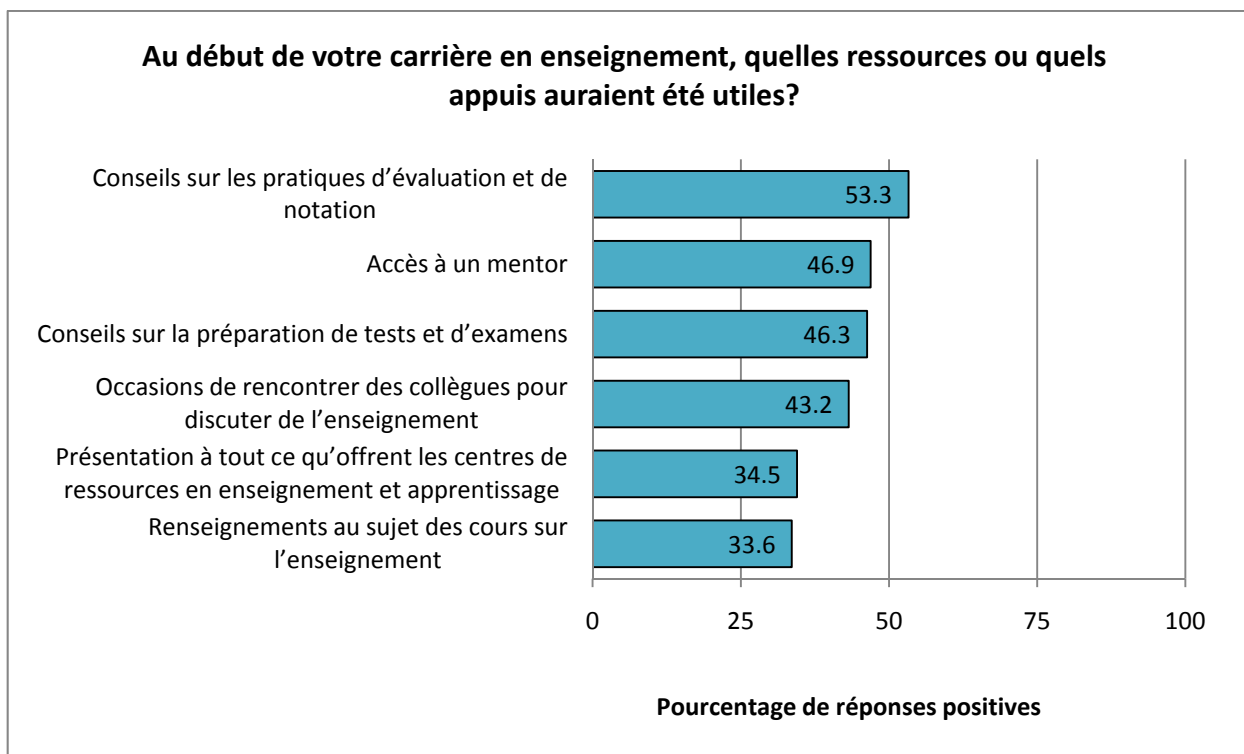


Figure 3. Engagement des membres du corps professoral dans les activités de perfectionnement actuellement



À la question suivante, on a demandé aux membres du corps professoral quelles ressources et quels appuis leur auraient été utiles au début de leur carrière (figure 4). Quarante-sept pour cent ont répondu qu'ils auraient aimé avoir eu accès à un mentor et 53 % auraient aimé avoir eu accès à des conseils sur les pratiques d'évaluation et de notation. De même, 46 % auraient aimé avoir eu accès à des conseils sur la préparation de tests et d'examens. Il est intéressant de constater que 43 % auraient aimé avoir eu des occasions de rencontrer des collègues pour discuter de l'enseignement.

Figure 4. Ressources qui auraient été utiles aux membres du corps professoral au début de leur carrière en enseignement



Cette section se terminait avec deux questions sur l'importance de l'enseignement. Les réponses à la question sur l'importance de l'enseignement dans la profession des répondants sont présentées au tableau 7. Un pourcentage très élevé de répondants (78 %) jugeaient que l'enseignement était très important dans leur profession.

Tableau 7. Selon vous, est-ce que l'enseignement est important dans votre profession, de manière générale? (Question 5)

	Nombre	Pourcentage
Très important	681	78,2
Important	152	17,5
Relativement important	32	3,7
Pas important	3	0,3
Pas du tout important	3	0,3
Total	871	100

Voici un commentaire typique des réponses à cette question :

Il y avait beaucoup de ressources disponibles au début de ma carrière, mais je ne les ai pas utilisées parce qu'il était évident que, même si ma participation à ces programmes pouvait améliorer mon enseignement, il serait beaucoup plus utile pour

ma carrière que je consacre du temps à remplir ma première demande au CRSNG et à faire de la recherche. S'il était nécessaire de réussir un cours de formation sur l'enseignement au lieu d'enseigner un cours pendant la première année de carrière d'un professeur, l'enseignement universitaire serait probablement très supérieur.

Pour ce qui est de juger les accomplissements, les scores relatifs à l'importance que l'établissement accorde à l'enseignement selon les répondants sont plus bas comme le montre le tableau 8. Seulement 30 % croyaient que l'enseignement était « très important » pour l'établissement et 32 % croyaient qu'il était « important »; cependant, 26 % estimaient qu'il était seulement « relativement important » et 10 % qu'il n'était « pas important ». Les résultats sont très différents lorsqu'on les compare à l'importance que les répondants accordent à l'enseignement dans leur profession (tableau 7).

Tableau 8. Selon vous, est-ce que l'enseignement est important pour votre établissement en jugeant vos accomplissements ? (par exemple : compte rendu annuel, mécanisme d'évaluation en vue de la promotion et permanence, augmentation au mérite) (Question 6)

	Nombre	Pourcentage
Très important	258	29,7
Important	277	31,8
Relativement important	230	26,4
Pas important	83	9,5
Pas du tout important	22	2,5
Total	870	100

Aucune variation significative n'a été constatée entre les membres du corps professoral des petites, des moyennes et des grandes universités pour ce qui est de l'importance qu'ils accordent à l'enseignement dans leur profession ni de l'importance que l'établissement accorde à l'enseignement en jugeant leurs accomplissements selon eux.

### C. Partie 3 : Questions au sujet des ressources pédagogiques

La troisième section du sondage contenait des questions sur les ressources disponibles pour l'enseignement. La première question portait sur le nombre de fois où les répondants avaient eu recours aux services du centre d'enseignement et d'apprentissage de leur université. Le tableau 9 indique que parmi ceux qui avaient eu recours aux services du centre, 78 % les avaient utilisés de 1 à 4 fois et 22 % plus de cinq fois pendant la dernière année.

Tableau 9. Pendant la dernière année, combien de fois avez-vous eu recours aux services du centre d'enseignement et d'apprentissage de votre université, pour de l'aide avec une question touchant l'enseignement? (Question 1)

	Nombre	Pourcentage
1 à 4 fois	382	77,5
5 à 8 fois	77	15,6
9 à 12 fois	18	3,7
13 à 16 fois	3	,6
Plus de 16 fois	13	2,6
Total	493	100,0

[Ne comprend pas l'Université Laurentienne ni les réponses « sans objet ».]

Le tableau 10 examine la satisfaction globale des répondants par rapport aux services des centres d'enseignement et d'apprentissage. Quatre-vingt-cinq pour cent étaient « très satisfaits » ou « satisfaits » des services qu'ils avaient reçus des centres. Une personne a fait remarquer que le centre de son université donnait des conseils adaptés à ses besoins spécifiques ainsi que des conseils généraux et elle se sentait très à l'aise de demander conseil sur les ressources au personnel.

Tableau 10. Êtes-vous satisfait des renseignements reçus du personnel au centre de ressources d'enseignement et d'apprentissage? (Question 2)

	Nombre	Pourcentage
Très satisfait	215	40,1
Satisfait	241	45,0
Ni satisfait, ni insatisfait	58	10,8
Insatisfait	18	3,4
Très insatisfait	4	0,7
Total	536	100,0

[Ne comprend pas l'Université Laurentienne ni les réponses sans objet.]

Dans la prochaine série de questions, on demandait aux membres du corps professoral de coter l'importance des différents types d'aide relative aux services offerts par les centres d'enseignement et d'apprentissage (tableau 11). Pour ce qui est de résoudre un problème lié à l'enseignement, 80 % des répondants jugeaient qu'il est « très important » ou « important » que les centres offrent ce soutien.

Tableau 11. Est-il important pour vous d'avoir de l'appui : (tel qu'offert par les centres d'enseignement et d'apprentissage)

	Très important %	Important %	Relativement important %	Pas important %	Pas du tout important %	N <sup>bre</sup>
a) Pour résoudre un problème lié à l'enseignement	45,0	34,6	14,5	3,2	2,7	780
b) Pour communiquer avec les pairs ou avec d'autres collègues, ou pour faire du réseautage	32,1	37,4	20,1	7,4	3,1	783
c) Pour se préparer à une promotion ou à la permanence	33,6	29,1	22,4	8,9	5,9	776
d) Pour travailler en vue d'atteindre des buts de perfectionnement professionnel que vous vous êtes fixés (y compris la gestion du temps, l'équilibre vie personnelle/professionnelle, etc.)	21,5	30,6	26,9	15,6	5,5	778
e) Pour offrir un appui à la recherche sur l'enseignement	25,3	33,5	26,3	10,3	4,6	779

[Ne comprend pas l'Université Laurentienne.]

Trente-deux pour cent des répondants jugeaient qu'aider à communiquer avec des pairs ou d'autres collègues et à faire du réseautage était une activité très importante du centre et 37 % la jugeaient importante. Pour ce qui est d'aider à se préparer à une promotion ou à la permanence, 63 % jugeaient cette activité très importante ou importante. Un peu plus de la moitié des répondants jugeaient qu'il était très important ou important que les centres offrent un appui pour aider les membres du corps professoral à atteindre les buts de perfectionnement professionnel qu'ils s'étaient fixés. Le rôle le plus important des centres d'enseignement et d'apprentissage selon les répondants est d'aider à résoudre les problèmes liés à l'enseignement dans cet ensemble de questions. Le tableau révèle en outre que 59 % des répondants croient que les centres devraient offrir un appui à la recherche sur l'enseignement, l'un des éléments de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA).

La prochaine série de questions portait sur le nombre de fois où les répondants avaient participé à différentes activités. Le tableau 12 montre si les répondants ont participé à des ateliers, des séminaires ou des groupes de discussion sur l'enseignement et l'apprentissage. Trente-trois pour cent des répondants participaient à de telles activités annuellement, la fréquence « modale », et 28 % deux fois par année.

Tableau 12. À quelle fréquence...

	Une fois par semaine %	Une fois par mois %	Deux fois par année %	Annuellement %	Jamais %	Autre %	N <sup>bre</sup>
a. Participez-vous à des ateliers / séminaires / groupes d'intérêt / groupes de discussion sur l'enseignement et l'apprentissage?	0,7	7,8	27,5	32,6	19,2	12,3	856
b. Utilisez-vous les services de votre centre d'enseignement et d'apprentissage et de perfectionnement pédagogique pour apprendre différentes pratiques d'enseignement qui se fondent sur les nouvelles technologies? [*À l'exclusion de l'Université Laurentienne]	0,6	2,8	17,7	32,7	37,9	8,2	776
c. Utilisez-vous l'autoréflexion critique pour étudier un problème en enseignement?	33,0	27,9	14,3	7,8	8,6	8,4	942
d. Discutez-vous d'enseignement et d'apprentissage avec les collègues de votre faculté?	30,2	43,3	12,3	5	3,8	5,4	853
e. Discutez-vous d'enseignement et d'apprentissage avec les mentors du corps professoral?	5,5	14,3	12,7	8,9	52	6,6	834

Le tableau 12 révèle également dans quelle mesure les répondants utilisent les services de leur centre pour apprendre différentes pratiques d'enseignement qui se fondent sur les nouvelles technologies. Trente-trois pour cent le font une fois par année tandis qu'une plus forte proportion (38 %) n'ont jamais utilisé leur centre pour cette activité.

La prochaine question portait sur l'autoréflexion critique pour étudier un problème en enseignement (tableau 12). La fréquence « modale » était une fois par semaine (33 %) suivie de une fois par mois (28 %). Neuf pour cent des répondants ne faisaient jamais d'autoréflexion.

Les répondants avaient tendance à discuter de l'enseignement et de l'apprentissage avec leurs collègues une fois par semaine (30 %) ou par mois (43 %). Par ailleurs, des discussions avec les mentors du corps professoral étaient plus rares, parce que, surtout, de nombreux répondants n'avaient pas de mentors. Cinquante-deux pour cent

des répondants ont déclaré n'avoir jamais discuté d'enseignement et d'apprentissage avec un mentor, tandis que seulement 14 % en discutaient chaque mois.

Tableau 13. À quel type de séance préféreriez-vous assister en matière d'enseignement et d'apprentissage? (Question 5)

	Nombre	Pourcentage
Un séminaire (2 heures ou moins)	483	56,8
Un atelier (plus de 2 heures)	189	22,2
Aucun	106	12,5
Autre – veuillez préciser	73	8,6
Total	851	100

Lorsqu'on demande aux participants à quel genre de séance ils préféreraient assister, 57 % déclarent un « séminaire », ce qui est clairement une majorité, 32 % un atelier et 13 % ni l'un ni l'autre (tableau 13).

Les deux prochaines questions portent sur la façon dont l'université ou l'unité soutient le développement des répondants à titre d'enseignant (tableau 14). Quarante-six pour cent estimaient que l'université « appuie fermement » ou « appuie » leur développement, tandis que 8 % et 12 % estimaient que leur université et leur unité n'appuyaient pas leur développement respectivement.

Tableau 14. Comment l'université, la faculté, l'unité, l'école ou le département soutient-il votre développement à titre d'enseignant

	M'appuie fermement %	M'appuie %	M'appuie quelque peu %	M'appuie très peu %	Ne m'appuie pas %	N <sup>bre</sup>
a) Comment l'université soutient-elle votre développement à titre d'enseignant?	12,3	33,7	27,8	18,7	7,5	855
b) Comment la faculté, l'unité, l'école ou le département soutient-il votre développement à titre d'enseignant?	10,1	34,8	27,4	15,8	11,9	859

Il est intéressant de constater que sur les 46 % de membres du corps professoral qui ont répondu que leur université « appuie fermement » ou « appuie » leur développement à titre d'enseignant, un pourcentage plus important des répondants qui ont choisi cette réponse provenaient d'universités de taille moyenne. Sur les 35 % de répondants qui jugent que leur faculté, leur unité, leur école ou leur département les appuie, on remarque une nette différence chez les répondants provenant des universités de taille moyenne, tandis qu'il y avait très peu de différence

entre les genres d'université chez les répondants qui se sentent « fermement » appuyés.

#### **D. Partie 4 : Questions touchant l'art professoral de l'enseignement et l'apprentissage (SoTL)**

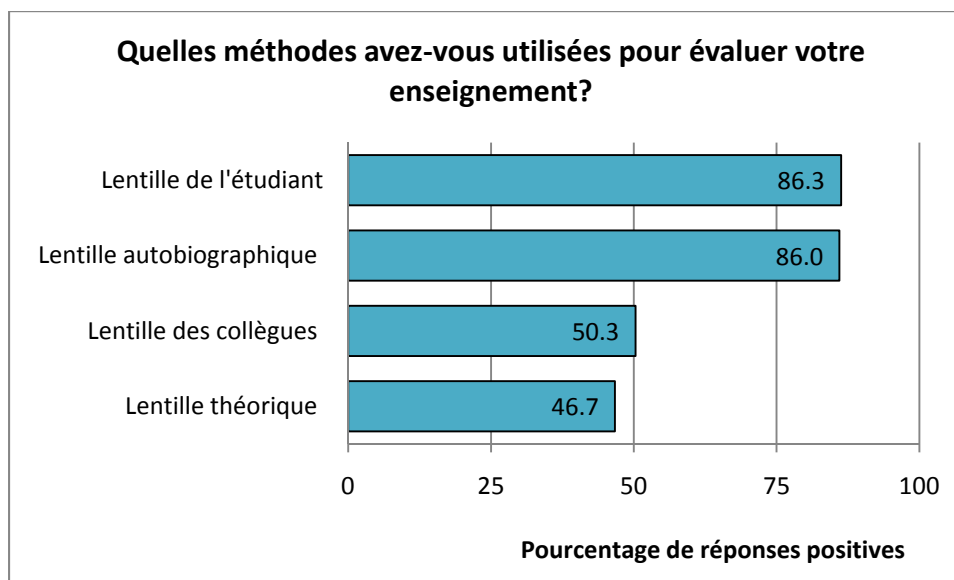
La quatrième partie du sondage examinait l'engagement du corps professoral dans le contexte de l'art professoral de l'enseignement ou de l'apprentissage (SoTL), inspiré du cadre de compréhension exposé dans les cinq modèles théoriques présentés dans l'étude documentaire. (Pour une description détaillée de ces cinq modèles, voir la Section III, Méthodes – A. Étape 1 : Étude documentaire.) Les modèles comprenaient les théories d'Akerlind (2007), de Brookfield (1995), de Kreber et Cranton (2000), de Theall et Centra (2001), de Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) et de Weston et McAlpine (2001). Ils fournissent le contexte et les théories sous-jacentes aux questions décrites ci-dessous. (Pour un certain nombre de questions de cette section, les répondants devaient lire un énoncé et répondre à des questions s'y rapportant.) La première question demandait aux répondants de lire l'énoncé suivant et de répondre à des questions connexes :

Brookfield (1995), dans le livre « *Becoming a Critically Reflective Teacher* » suggère qu'il y a quatre lentilles d'autoréflexion par lesquelles nous pouvons nous voir à titre d'enseignant et ces lentilles peuvent influencer sur notre perfectionnement à ce titre. Ces lentilles sont : (1) autobiographique : par nos propres expériences en qualité d'enseignant et d'apprenant; (2) de l'étudiant : par les expériences qu'ont nos étudiants de nous, en qualité d'enseignant; (3) des collègues : en dialoguant avec nos collègues; et (4) théorique : en examinant les documents théoriques et fondés sur la recherche. (Engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement, sondage en ligne, partie 4, question 1, juin 2009).

On demandait ensuite aux répondants de répondre à la question à choix multiples suivante : « Même si vous n'êtes pas familier avec Brookfield, veuillez indiquer ci-dessous toutes les méthodes de Brookfield que vous avez utilisées. Choisissez toutes les réponses qui s'appliquent. » Les réponses à cette question sont présentées à la figure 5.



Figure 5. Méthodes d'évaluation de l'enseignement



Environ 86 % des répondants ont indiqué qu'ils avaient utilisé à la fois la « lentille autobiographique » et la « lentille de l'étudiant » pour évaluer leur enseignement. La moitié des répondants (50 %) avaient utilisé la « lentille des collègues » de Brookfield et 47 % la « lentille théorique ».

La question suivante présentait le continuum de l'engagement du corps professoral, expliquant comment ce dernier assimile l'enseignement et l'apprentissage avec le temps. Les répondants devaient lire l'énoncé suivant:

Akerlind suggère, dans l'article « Constraints on academics' potential for developing as a teacher », publié dans *Studies in Higher Education* (2007), que le perfectionnement du corps professoral suit un continuum, qui passe d'une approche axée sur l'enseignant (l'enseignant engage l'étudiant) à une approche axée sur l'étudiant (on met l'accent sur l'apprentissage, le perfectionnement et la compréhension conceptuelle de l'étudiant) et, par conséquent, à une approche axée sur l'apprenant (qui va plus loin que l'approche axée sur l'étudiant et porte sur l'étudiant qui s'engage activement dans la procédure d'apprentissage). (Engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement, sondage en ligne, partie 4, question 3, juin 2009).

Ils devaient ensuite répondre à la question suivante : « Selon cette description, où situez-vous votre enseignement sur ce continuum? » (Tableau 15)

Tableau 15. Où situez-vous votre enseignement sur ce continuum? (Question 3)

	Nombre	Pourcentage
Approche axée sur l'enseignant	136	15,9
Approche axée sur l'étudiant	284	33,2
Approche axée sur l'apprenant	296	34,6
Ce continuum ne s'applique pas très bien à mon perfectionnement	74	8,7
Autre	65	7,6
Total	855	100

La différence entre les répondants qui ont dit que leur enseignement se situait près de l'approche axée sur l'apprenant (35 %) et ceux dont l'enseignement était près de l'approche axée sur l'étudiant (33 %) est faible. Seulement 16 % des répondants ont indiqué que leur enseignement était près de l'approche axée sur l'enseignant et 9 % ont affirmé que le continuum ne s'appliquait pas à leur perfectionnement.

Les répondants ont donné une variété d'autres réponses, dont voici un échantillon : un répondant estimait que toutes ces approches fusionnaient et s'équilibraient selon les situations; un autre croyait que l'approche adoptée dépendait du nombre d'étudiants dans la classe; d'autres jugeaient que l'approche choisie dépendait du niveau scolaire des étudiants ou de la classe. Des répondants ont déclaré qu'ils utilisaient certains éléments de l'approche axée sur l'enseignant et de l'approche axée sur l'étudiant tandis que d'autres utilisaient les trois approches, mais dans différents cours. Plusieurs répondants ont exprimé l'idée que l'approche idéale était celle axée sur l'apprenant, mais qu'elle était plus facile à utiliser dans les petites classes et très difficile dans les grandes. D'autres encore ont mentionné que l'approche utilisée serait tributaire du cours enseigné et du niveau.

Les deux questions suivantes portaient sur les différences entre les membres du corps professoral qui croyaient être engagés dans l'enseignement intellectuel et ceux engagés dans la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA). Il existe un continuum entre l'enseignement intellectuel et la SEA (McKinney, 2004; Taylor et Dawson, 2006; Weimer, 2006). L'enseignement intellectuel exige du corps professoral qu'il intègre la documentation pédagogique dans son enseignement et qu'il s'engage dans une réflexion sur son propre enseignement. La SEA étend ce processus de réflexion en exigeant que la recherche effectuée pour évaluer l'enseignement soit assujettie au même processus d'examen que la recherche portant sur une discipline spécifique (Dawson, 2006). La SEA est souvent vue comme le lien entre l'enseignement intellectuel, la recherche par discipline et la recherche sur l'enseignement (Taylor et Dawson, 2006).

Les répondants devaient lire l'énoncé suivant : « On a décrit l'enseignement intellectuel comme étant la réflexion sur la pratique de l'enseignement et la consultation de recherches à ce sujet afin de trouver des moyens d'améliorer ses propres pratiques d'enseignement. » On leur a ensuite demandé d'évaluer combien de fois ils pratiquaient l' « enseignement intellectuel ». (Tableau 16)

Tableau 16. La science de l'enseignement et l'apprentissage (SEA)

	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %	N <sup>bre</sup>
a) Selon vous, à quelle fréquence pratiquez-vous l'enseignement intellectuel?	12,7	21	34,4	24,7	7,2	863
b) Selon vous, à quelle fréquence pratiquez-vous les tâches d'enseignement et d'apprentissage?	11	17,5	30,6	28,8	12,1	857

Le taux de réponse le plus élevé se retrouve dans la catégorie « À l'occasion » (34 %), suivie de « Rarement » (25 %). Un nombre respectable de répondants (21 %) ont indiqué qu'ils pratiquaient « souvent » l'enseignement intellectuel et seulement 13 % ont dit le pratiquer « très souvent », comme l'indique le tableau 16 a).

La question suivante décrivait d'abord la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), et les répondants devaient lire l'énoncé suivant :

On a décrit les tâches d'enseignement et d'apprentissage en tant que perfectionnement des connaissances savantes (au sujet de l'enseignement) grâce à la réflexion, aux recherches et au partage d'expertise, dans le but d'améliorer non seulement l'exercice individuel de la profession, mais de rehausser l'enseignement et l'apprentissage au sein de l'établissement et d'élargir les connaissances dans le domaine. (Engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement, sondage en ligne, partie 4, question 5, juin 2009).

Les répondants devaient ensuite indiquer dans quelle mesure ils pratiquaient les tâches d'enseignement et d'apprentissage (SEA).

Environ 11 % des répondants estimaient pratiquer la SEA « très souvent » et 18 % « souvent » (voir tableau 16 b)). Moins du tiers des répondants (31 %) ont indiqué qu'ils pratiquaient parfois la SEA tandis que 29 % ont indiqué qu'ils le pratiquaient rarement. Douze pour cent ont déclaré qu'ils n'avaient jamais pratiqué la SEA. C'est donc dire que de nombreux membres du corps professoral accordent beaucoup de valeur à la participation à la SEA. Selon un répondant:

Il faudrait accorder plus d'importance aux conférences sur l'enseignement au palier universitaire et à la recherche sur les pratiques de l'enseignement au lieu de mettre l'accent uniquement sur les conférences portant sur une discipline et la présentation de résultats de recherche spécifiques à une discipline.

Tableau 17. Lecture de documents d'orientation générale et de documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans sa discipline

	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %	N <sup>bre</sup>
a) À quelle fréquence faites-vous la lecture de documents d'orientation générale sur l'enseignement (revues, bulletins, recherches universitaires, livres, sites Web, etc.)?	7,7	14,3	34,9	30,4	12,7	868
b) À quelle fréquence faites-vous la lecture de documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans votre discipline?	9,4	16,4	37,2	25,9	11,1	864

Comme le montre le tableau 17, 14 % des répondants lisent « souvent » des documents d'orientation générale sur l'enseignement et 16 % lisent souvent des documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur discipline. En outre, 35 % lisent à l'occasion des documents d'orientation générale sur l'enseignement et 37 % lisent à l'occasion des documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur discipline. Trente pour cent ont indiqué qu'ils lisaient « rarement » des documents d'orientation générale sur l'enseignement et 26 % lisaient « rarement » des documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur discipline. Treize pour cent ne lisaient « jamais » de documents d'orientation générale sur l'enseignement et 11 % ne lisaient « jamais » de documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur discipline.

À la question suivante, on demandait aux membres du corps professoral d'indiquer à quelle fréquence ils discutent de leur enseignement avec leurs collègues. (Tableau 18)

Tableau 18. À quelle fréquence discutez-vous de l'enseignement avec vos collègues? (Question 9)

	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %	N <sup>bre</sup>
À quelle fréquence discutez-vous de l'enseignement avec vos collègues?	18,1	35,4	36,1	9,1	1,3	864

Plus de répondants ont indiqué discuter « à l'occasion » de l'enseignement avec leurs collègues (36 %) suivi de près par ceux qui ont affirmé en discuter « souvent » (35 %), puis de ceux qui en discutent « très souvent » (18 %) et de ceux qui en discutent « rarement » (9 % seulement).

À la question suivante, on demandait aux membres du corps professoral d'indiquer combien de temps ils consacraient à la préparation. (Tableau 19)

Tableau 19. Combien de temps (en moyenne) consacrez-vous chaque semaine à la préparation de cours magistraux, de laboratoires, de leçons et d'autres activités d'enseignement pour chaque cours? (Question 10)

	Nombre	Pourcentage
Moins de 2 heures	46	5,3
De 2 à 4 heures	164	19,0
De 4 à 6 heures	212	24,6
De 6 à 8 heures	177	20,5
Plus de 8 heures	211	24,5
Autre	52	6,0
Total	862	100,0

Le tableau 19 révèle que 19 % des répondants consacrent chaque semaine de 2 à 4 heures à la préparation de leur cours, près de 25 % y consacrent de 4 à 6 heures, 21 % de 6 à 8 heures et 25 % plus de 8 heures, tandis que seulement 5 % consacrent moins de 2 heures à cette activité.

Tableau 20. Pratiquez-vous l'auto-évaluation de votre enseignement? (Question 11)

	Nombre	Pourcentage
Oui	747	87,4
Non	108	12,6
Total	855	100,0

Comme le montre le tableau 20, 87 % des répondants ont déclaré faire l'auto-évaluation de leur enseignement. Selon Brookfield, cette « lentille autobiographique » est utile pour que les professeures et professeurs puissent devenir des enseignants capables d'autoréflexion critique. Cependant, le recours à cette seule perspective peut nous empêcher de voir certaines de nos lacunes moins connues et de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage parce que, en tant qu'enseignants, nous sommes influencés par nos propres hypothèses et croyances (Brookfield, 1995).

Tableau 21. Demandez-vous à vos pairs d'évaluer votre enseignement? (Question 12)

	Nombre	Pourcentage
Oui	355	41,3
Non	504	58,7
Total	859	100,0

Comme on peut le constater au tableau 21, 41 % des répondants ont déclaré avoir demandé à des pairs d'évaluer leur enseignement. Selon Brookfield (1995), la perspective des collègues complète l'auto-évaluation (la « lentille autobiographique ») en ce qu'elle nous aide à découvrir des comportements que nous ne voyons pas et qui peuvent échapper à notre « lentille autobiographique ».

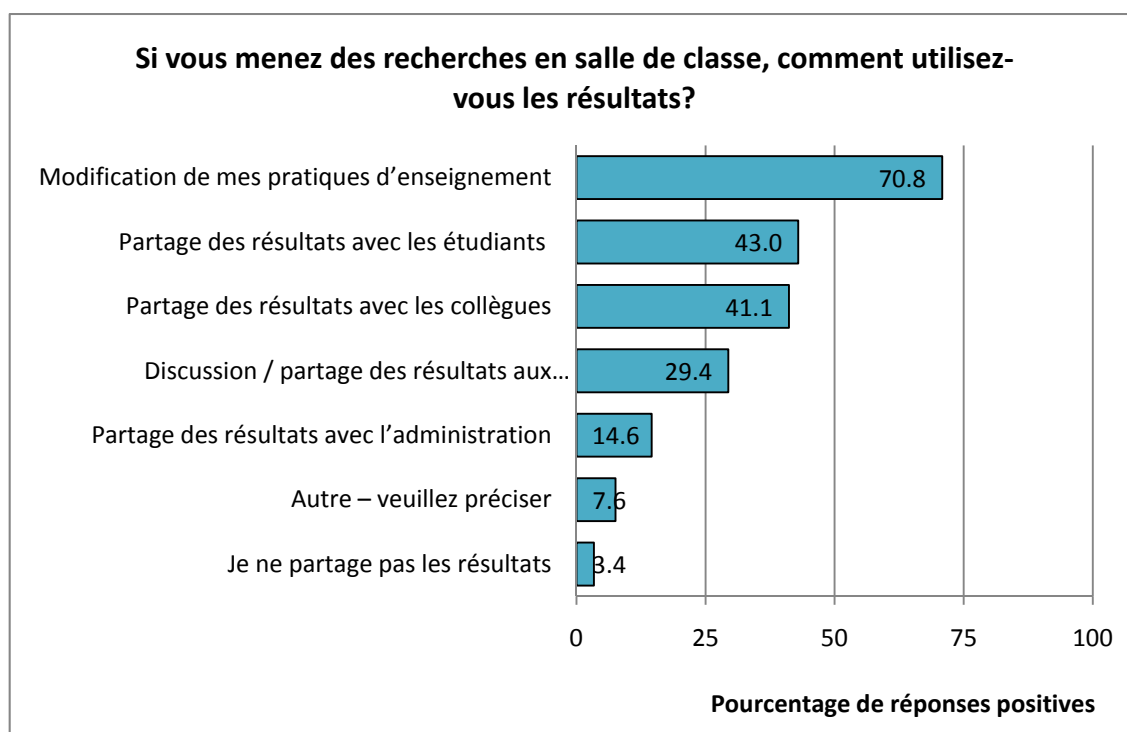
Tableau 22. Est-ce qu'un collègue vous a demandé d'assister à son cours afin de lui offrir une rétroaction? (Question 13)

	Nombre	Pourcentage
Oui	280	32,4
Non	585	67,6
Total	865	100,0

La question dont les résultats sont présentés au tableau 22 fait un pas de plus en demandant aux membres du corps professoral si un collègue leur a déjà demandé d'assister à son cours pour lui donner de la rétroaction. Beaucoup de répondants (68 %) n'ont jamais été invités même si près du tiers (32 %) ont indiqué avoir eu l'occasion d'évaluer la pratique d'un collègue en classe.

À la question suivante, qui traite de la recherche en classe (figure 6), on a demandé aux membres du corps professoral : « Si vous menez des recherches en salle de classe, comment utilisez-vous les résultats? » (Question 14)

Figure 6. Utilisation des résultats de la recherche en classe par le corps professoral



Parmi les répondants qui ont indiqué avoir fait de la recherche en classe, 71 % ont déclaré utiliser les résultats de leur recherche pour modifier leurs pratiques d'enseignement, 43 % ont déclaré partager les résultats avec les étudiants, 41 % ont

indiqué qu'ils les partageaient avec des collègues et 29 % ont affirmé les communiquer lors de conférences.

Les croyances du corps professoral concernant le lien entre la recherche et l'enseignement ont été explorées à la question suivante (dont les résultats sont présentés au tableau 23).

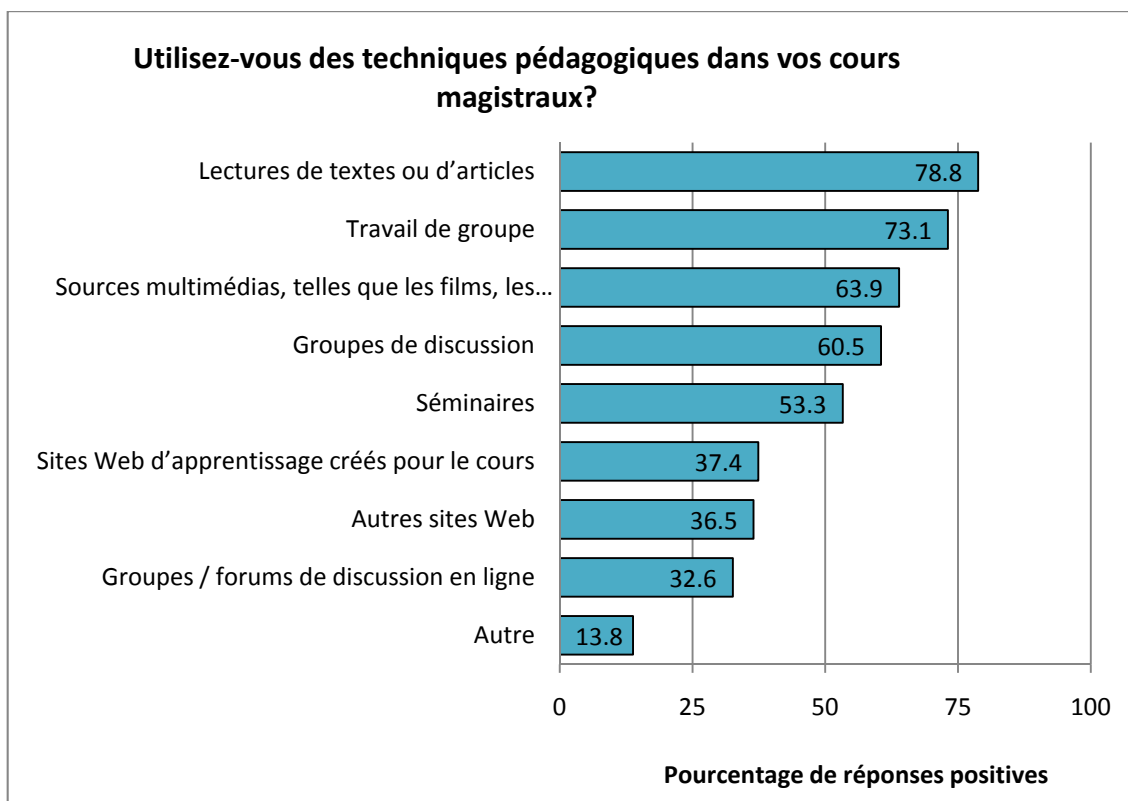
Tableau 23. Lisez l'énoncé suivant : « C'est la recherche, et non l'enseignement, qui mène à l'amélioration de la réputation, qui gagne le respect des pairs et qui ouvre l'accès au financement ». (Question 15)

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Neutre %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Autre %	N <sup>bre</sup>
Êtes-vous d'accord?	39,3	34,6	9,6	6,8	3,7	6,1	858

La majorité des répondants ont déclaré qu'ils étaient tout à fait d'accord (39 %) ou d'accord (35 %) avec l'énoncé. Par contre, 7 % n'étaient pas d'accord avec l'énoncé et seulement 4 % n'étaient pas du tout d'accord. Des membres du corps professoral qui ont répondu « Autre – veuillez préciser » ont indiqué qu'ils étaient d'accord avec l'énoncé parce qu'il correspond aux attentes, mais qu'ils aimeraient que la situation soit différente. D'autres ont fait valoir que l'énoncé s'appliquait davantage dans le contexte de l'accès au financement, la recherche ayant le pas sur la mission d'enseignement de l'université. D'autres encore ont déclaré qu'à leur avis, la recherche et l'enseignement pouvaient mener à l'amélioration de la réputation et qu'ils ne s'excluent pas l'un l'autre, puisque la recherche peut se traduire par un meilleur enseignement. Quelques répondants, d'accord avec l'énoncé, ont mentionné que l'importance de la recherche ou de l'enseignement dépend du genre d'établissement où le professeur enseigne et du rôle particulier de ce dernier dans le département.

On a ensuite demandé aux membres du corps professoral quelles techniques pédagogiques ils utilisent dans leurs cours magistraux (figure 7).

Figure 7. Techniques pédagogiques utilisées dans les cours magistraux



La plus grande proportion de répondants (79 %) ont indiqué qu'ils donnaient des textes ou des articles à lire et 73 % ont affirmé utiliser le travail de groupe. De plus, 64 % ont affirmé qu'ils avaient recours à des sources multimédias, 61 % à des groupes de discussion et 53 % à des séminaires. Trente-sept pour cent des répondants se servent de sites Web créés pour le cours et d'autres sites Web tandis que 33 % se tournent vers les groupes ou forums de discussion en ligne.

Dans la catégorie « Autre – veuillez préciser », différentes techniques ont été mentionnées, notamment les suivantes :

- études de cas et projets communautaires; apprentissage fondé sur la résolution de problèmes, projets de collaboration et autres activités d'apprentissage expérientiel et de formation pratique;
- laboratoires et simulations informatiques;
- conférenciers; patients réels et leur histoire;
- exercices et travaux, dyades en classe et rédaction critique intensive;
- laboratoires et travail sur le terrain; visites de sites; voyages d'étude et visites de musées et de galeries;
- enseignement et examen par les pairs et beaucoup de discussion en classe;
- jeux de rôle et simulations;
- WebCT, questionnaires ou séminaires en ligne, balados, blogues ou wiki créés pour le cours et clickers interactifs (iClicker).



La question suivante abordait le style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Les membres du corps professoral devaient lire l'énoncé suivant :

On peut considérer le style ou la préférence d'apprentissage de l'étudiant comme un moyen et non un résultat. De plus, le style ou la préférence d'apprentissage peut avoir une influence sur la manière dont l'étudiant répond à des stimuli et les utilise dans un contexte d'apprentissage. (Engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement, sondage en ligne, partie 4, question 17, juin 2009).

On leur demandait ensuite de répondre aux questions suivantes concernant leurs styles et leurs préférences d'apprentissage. (Tableau 24)

Tableau 24. Est-ce que vous tenez compte des différents styles ou des différentes préférences d'apprentissage lorsque vous préparez :

	Oui %	Non %	N <sup>bre</sup>
a) Votre enseignement en général?	85,3	14,7	853
b) Vos activités spécifiques d'apprentissage?	81,7	18,3	838
c) Vos examens?	53,9	46,4	826
d) Vos travaux?	72,7	27,3	844

Une forte proportion de répondants (85 %) ont indiqué qu'ils tiennent compte des styles d'apprentissage lorsqu'ils préparent leur enseignement en général, 82 % lorsqu'ils préparent des activités spécifiques d'apprentissage, 54 % lorsqu'ils préparent les examens et 73 % lorsqu'ils préparent les travaux.

La prochaine question commençait par l'énoncé suivant : « Les recherches démontrent que l'apprentissage actif a lieu quand l'étudiant participe à une activité qui lui permet de traiter l'information présentée, d'y réfléchir et de la commenter. » (Engagement du corps professoral dans les activités de perfectionnement de l'enseignement, sondage en ligne, partie 4, question 18, juin 2009). Les membres du corps professoral devaient ensuite répondre à la question suivante sur l'apprentissage actif : « Est-ce que vous préparez des cours qui rendent compte de l'apprentissage actif? » (Question 18)

Tableau 25. Est-ce que vous préparez des cours qui rendent compte de l'apprentissage actif? (Question 18)

	Toujours %	Très souvent %	Souvent %	Parfois %	Rarement %	Jamais %	N <sup>bre</sup>
Est-ce que vous préparez des cours qui rendent compte de l'apprentissage actif?	40,3	25,5	18,3	12,5	2,7	0,7	863

La plus forte proportion de répondants (40 %) ont répondu qu'ils préparaient « toujours » leurs cours en pensant à l'apprentissage actif et 26 % ont déclaré en tenir compte « très souvent », 18 % « souvent » et 13 % « parfois ». Très peu de répondants ont indiqué qu'ils préparaient « rarement » leur cours en pensant à l'apprentissage actif (3 %) ou qu'ils ne préparaient « jamais » leurs cours en fonction de l'apprentissage actif (moins de 1 %).

Bien que de nombreux membres du corps professoral s'engagent dans des activités d'apprentissage actif, le cours magistral est encore d'usage à l'université. Un répondant a fait le commentaire suivant:

L'enseignement à l'université devrait s'adapter aux nouveaux styles d'apprentissage des adultes. Il y a encore beaucoup trop de cours magistraux. Nos salles de classe doivent devenir des lieux d'apprentissage, utiliser des technologies pédagogiques plus modernes, des évaluations qui font appel à différents médias, à des exposés et à des rapports écrits de nos étudiants et favoriser une nouvelle approche pour l'acquisition de connaissances et la pensée créative. Le nouvel environnement doit comprendre des classes et des salles de réunion plus conviviales pour dialoguer, en petits groupes, trouver de nouvelles idées à partir de conversations, des salles dans lesquelles les apprenants adultes peuvent bouger, se déplacer, créer des modèles, faire des exposés et contribuer à la connaissance et à la compréhension de la matière avec l'orientation du professeur.

La question suivante demandait aux membres du corps professoral d'indiquer à quelle fréquence ils essaient de nouvelles façons de dispenser leurs cours. (Tableau 26)

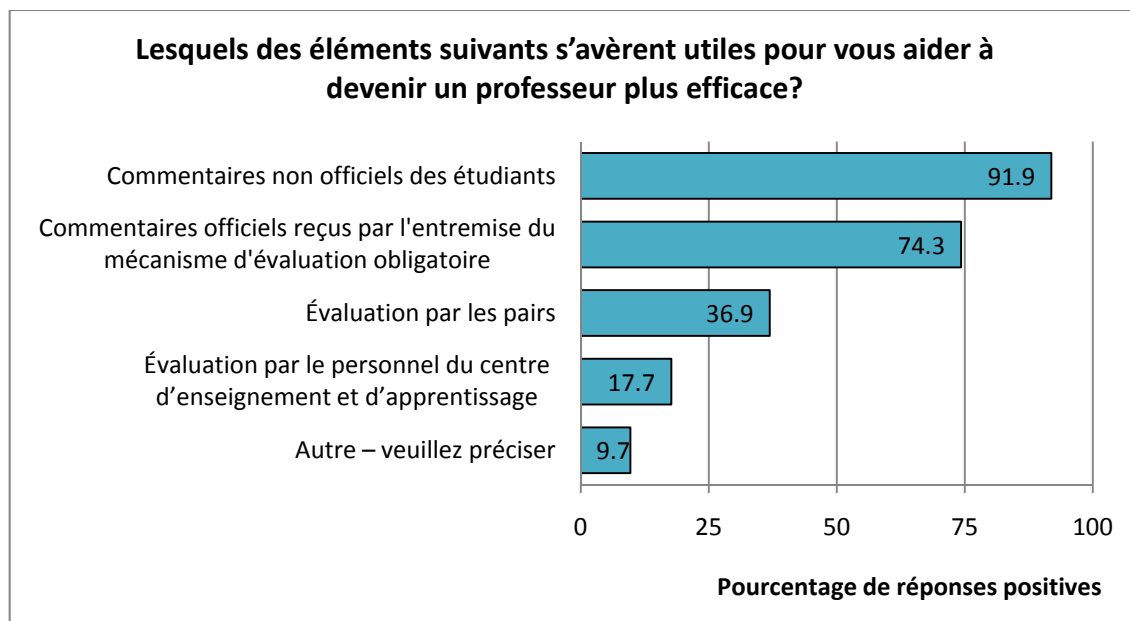
Tableau 26. À quelle fréquence concevez-vous des cours qui comprennent de nouvelles méthodes d'enseignement dans votre discipline? (Question 19)

	Toujours %	Très souvent %	Souvent %	Parfois %	Rarement %	Jamais %	N <sup>bre</sup>
À quelle fréquence concevez-vous des cours qui comprennent de nouvelles méthodes d'enseignement dans votre discipline?	12,3	24,3	22,5	28,2	10,4	2,3	856

Les réponses à cette question étaient réparties relativement également entre plusieurs des choix, 28 % des répondants ayant indiqué « Parfois », 24 % « Très souvent » et 23 % « Souvent ». Douze pour cent ont déclaré ne « jamais » concevoir de cours qui comprennent de nouvelles méthodes d'enseignement et 10 % ont dit qu'ils le font « rarement ».

À la question suivante, on a demandé aux membres du corps professoral quels éléments les avaient aidés à devenir des professeurs plus efficaces. (Figure 8)

Figure 8. Lesquels des éléments suivants s'avèrent utiles pour vous aider à devenir un professeur plus efficace? (Question 20)



Presque tous les répondants (92 %) ont choisi les commentaires non officiels des étudiants, qui représentaient la catégorie la plus souvent choisie, suivie des commentaires officiels reçus par l'entremise du mécanisme d'évaluation obligatoire (74 %) et de l'évaluation par les pairs (37 %). Il est important de noter que seulement 18 % des répondants ont choisi l'évaluation par le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage.

Les répondants qui ont choisi « Autre – veuillez préciser » ont fait les commentaires suivants, entre autres : autoréflexion critique et auto-évaluation (les membres du corps professoral font leur propre évaluation de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas) ou résultats de la mise en œuvre de nouvelles approches par essais et erreurs; remue-méninges et discussion avec des pairs ou consultation de collègues du département ou de pairs d'autres universités; rétroaction de diplômés récents et d'étudiants ayant obtenu leur attestation d'études plus de cinq ans auparavant, en plus des évaluations officielles des étudiants; rétroaction et évaluation des assistants à l'enseignement; séminaires et ateliers offerts par les centres d'enseignement et d'apprentissage; consultation de documents.

Les trois prochaines questions avaient trait à l'objet et aux buts d'un programme ou d'un cours. On a questionné les membres du corps professoral sur les modifications apportées aux programmes et leurs retombées sur l'apprentissage des étudiants.

Tableau 27. Est-ce que des modifications pédagogiques ont été apportées récemment aux programmes offerts par votre unité ou école? (Au cours des cinq dernières années) (Question 21)

	Nombre	Pourcentage
Oui	606	71,5
Non	242	28,5
Total	848	100,0

Comme on peut le constater au tableau 27, la majorité des répondants (72 %) ont indiqué que leur département avait modifié le programme d'études récemment (au cours des cinq dernières années).

Tableau 28. Depuis combien de temps ces modifications ont-elles été apportées? (Question 22)

	Depuis un mois	Depuis 6 mois	Depuis un an	Depuis plus d'un an	Autre	N <sup>bre</sup>
Depuis combien de temps ces modifications ont-elles été apportées?	9,9 %	25,2 %	38,5 %	18,5 %	8,0 %	616

Comme le montre le tableau 28, 39 % des modifications avaient été apportées au cours de la dernière année, 25 % au cours des six derniers mois et 19 % depuis plus d'un an.

Tableau 29. Selon vous, est-ce que ces modifications auront des retombées positives sur les résultats d'apprentissage des étudiants? (Question 23)

	Nombre	Pourcentage
Oui	433	75,0
Non	144	25,0
Total	577	100,0

Soixante-quinze pour cent des répondants ont indiqué que les modifications apportées récemment au programme d'études auraient une influence positive sur les résultats des étudiants (tableau 29).

Le tableau 30 montre les réponses des membres du corps professoral quand on leur demande où ils se situent sur un continuum allant d'une approche axée sur l'enseignant à une approche davantage axée sur l'étudiant. Plus l'enseignement se rapproche d'une approche axée sur l'apprenant, plus l'accent est mis sur la compréhension et l'apprentissage des étudiants. Les réponses des membres du corps professoral ont été examinées en fonction de leur rang.

Tableau 30. Continuum de perfectionnement du corps professoral d'une approche axée sur l'enseignant à une approche axée sur l'apprenant

	<b>Professeur/e auxiliaire</b>	<b>Professeur/e agrégé/e</b>	<b>Professeur/e titulaire</b>	<b>Autre</b>	<b>Total</b>
Approche axée sur l'enseignant	38 14,4 %	49 17,7 %	36 18,7 %	10 9,6 %	133 15,9 %
Approche axée sur l'étudiant	92 35,0 %	82 29,6 %	54 28,0 %	49 47,1 %	277 33,1 %
Approche axée sur l'apprenant	89 33,8 %	99 35,7 %	67 34,7 %	35 33,7 %	290 34,6 %
Ce continuum ne s'applique pas très bien à mon perfectionnement	18 6,8 %	26 9,4 %	25 13,0 %	3 2,9 %	72 8,6 %
Autre	26 9,9 %	21 7,6 %	11 5,7 %	7 6,7 %	65 7,8 %
<b>Total</b>	<b>263</b> <b>100 %</b>	<b>277</b> <b>100 %</b>	<b>193</b> <b>100 %</b>	<b>104</b> <b>100 %</b>	<b>837</b> <b>100 %</b>

Khi carré = 25,676 ( $p < ,01$ )

Les différentes approches (axée sur l'enseignant, sur l'étudiant, sur l'apprenant) sont ventilées en fonction du rang professoral au tableau 30. De plus faibles pourcentages de professeurs et professeuses se situaient plus près de l'approche axée sur l'enseignant, à savoir 19 % des professeurs titulaires, 18 % des professeurs agrégés, 14 % des professeurs auxiliaires et 10 % des autres éducateurs. Chez les membres du corps professoral qui se situaient plus proches de l'approche axée sur l'étudiant, 35 % étaient des professeurs auxiliaires, 30 % des professeurs agrégés et 28 % des professeurs titulaires. Quarante-sept pour cent des autres éducateurs ont indiqué qu'ils adoptaient une approche axée sur l'étudiant pour dispenser leur enseignement. Enfin, 36 % des professeurs agrégés ont déclaré que leur approche en matière d'enseignement était davantage axée sur l'apprenant, suivis des professeurs titulaires (35 %), des professeurs auxiliaires (34 %) et des autres éducateurs (34 %).

Le tableau 31 révèle les réponses des membres du corps professoral à la rétroaction de leurs pairs relative à leur enseignement, croisées selon le rang professionnel (partie 4, question 12 par partie 1, question 3).

Tableau 31. Demandez-vous à vos pairs d'évaluer votre enseignement?  
(données croisées selon le rang professoral) (Partie 4, question 12 par partie 1,  
question 3)

	Professeur/e auxiliaire	Professeur/e agrégé/e	Professeur/e titulaire	Autre	Total
Oui	123 46,6 %	118 42,3 %	61 31,1 %	45 44,1 %	347 41,3 %
Non	141 53,4 %	161 57,7 %	135 68,9 %	57 55,9 %	494 58,7 %
Total	264 100 %	279 100 %	196 100 %	102 100 %	841 100 %

Le tableau 31 montre que 41 % des membres du corps professoral demandent à des pairs d'évaluer leur enseignement. Chez ces répondants, le pourcentage de réponses le plus élevé (47 %) se trouvait chez les professeurs auxiliaires, puis chez les professeurs agrégés (42 %) et les professeurs titulaires (31 %). Globalement, les réponses à cette question indiquent que les professeurs auxiliaires demandent de la rétroaction sur leur enseignement plus que leurs collègues agrégés ou titulaires. Parmi les membres du corps professoral de la catégorie « Autre » (temps partiel, contractuel, etc.), 44 % ont mentionné qu'ils demandaient de la rétroaction.

Les données sur l'importance de l'appui des centres d'enseignement et d'apprentissage à l'enseignement sont croisées en fonction du rang professoral au tableau 32. Comme on peut le constater, 29 % des professeurs auxiliaires et 34 % des autres éducateurs ont indiqué que cet appui est « très important » tandis que plus de 30 % des professeurs agrégés et titulaires ont déclaré trouver cet appui « important ».

Tableau 32. Est-il important pour vous d'avoir de l'appui du centre d'enseignement et d'apprentissage pour la recherche sur l'enseignement?  
(données croisées selon le rang professoral) (Partie 3, question 3e) par partie 1, question 3))

	Professeur/e auxiliaire	Professeur/e agrégé/e	Professeur/e titulaire	Autre	Total
Très important	67 28.9%	59 23.2%	36 18.9%	30 34.1%	192 25.1%
Important	66 28.4%	93 36.6%	65 34.2%	33 37.5%	257 33.6%
Relativement important	62 26.7%	74 29.1%	50 26.3%	18 20.5%	204 26.7%
Pas important	27 11.6%	20 7.9%	27 14.2%	3 3.4%	77 10.1%
Pas du tout important	10 4.3%	8 3.1%	12 6.3%	4 4.5%	34 4.5%
Total	232 100%	254 100%	190 100%	88 100%	764 100%

[À l'exclusion de l'Université Laurentienne]

Khi carré = 23,510 (p < 0,05)

## E. Partie 5 : Questions ouvertes

À la fin du questionnaire en ligne, les répondants étaient invités à faire des observations sur le sondage ou à partager leurs idées sur l'enseignement. Un grand nombre de répondants ont pris le temps de répondre et de faire part de leurs pensées sur le contexte de l'enseignement à leur université et sur le contenu du sondage ou encore de partager leurs réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Certains commentaires représentatifs sont présentés ci-dessous.

### *Équilibre entre l'enseignement et la recherche*

- L'enseignement est sous-évalué dans la plupart des universités. La recherche a meilleure cote, quelle qu'en soit l'importance. Les charges de travail en enseignement sont minimales, ce qui témoigne de l'importance qu'on accorde à l'enseignement.
- J'aimerais avoir le temps de me concentrer sur mon enseignement. Il faut toujours équilibrer les choses et il semble impossible de jouer les trois rôles (recherche, administration et enseignement) avec intensité.
- J'aspirais à devenir un grand professeur, mais mon enthousiasme s'est estompé au fil des ans à cause des pressions exercées pour maintenir la qualité sans négliger le programme de recherche et du stress qui en découle. Il a fallu laisser tomber quelque chose, et c'est l'innovation dans mon enseignement que j'ai abandonné.
- Supprimez la permanence qui récompense la médiocrité et ne se concentre pas sur les étudiants. Aussi, arrêtez de demander à des professeurs qui veulent enseigner de faire de la recherche pour conserver leur emploi. Les professeurs qui veulent enseigner devraient s'employer à devenir les meilleurs sans craindre de perdre leur emploi parce qu'ils n'ont rien publié.
- Je crois que cette étude est extrêmement importante. De toute évidence, une université doit faire de la recherche, mais l'enseignement doit avoir le même poids. Les étudiants du premier cycle qui sont démotivés par un enseignement médiocre ne seront pas inspirés.
- Je pense que l'enseignement est la chose la plus importante que nous faisons ici. C'est tout ce que j'ai à dire.

### *Enjeux institutionnels*

- L'un des plus importants obstacles à un enseignement efficace est la perte de professeurs et l'augmentation du volume de travail pour ceux qui restent.
- La MEILLEURE chose que vous pourriez faire est d'encourager l'administration à réinvestir dans la taille des classes, à reconnaître comme il se doit, et pas juste du bout des lèvres, que le corps professoral travaille fort et qu'il fait bien son travail, et à réduire le nombre d'étudiants par classe.
- Étant donné notre situation budgétaire actuelle, je pense que l'université devrait envisager d'offrir des cours qui combinent certains aspects de la formation à distance et d'autres de l'apprentissage sur le campus.

- On décourage activement l'innovation dans l'enseignement à mon université en pénalisant spécifiquement les professeurs exceptionnels ou originaux qui pourraient révéler les failles du système universitaire ou les faiblesses d'autres professeurs qui ne peuvent pas ou ne veulent pas offrir un rendement supérieur. J'ai dû choisir entre faire de mon mieux dans la classe, où mes méthodes ont connu un succès retentissant mais n'intéressent pas les étudiants qui veulent s'en sortir avec un minimum d'effort, et être promu professeur titulaire et obtenir une rémunération au mérite. J'ai choisi de faire de mon mieux.

### *Étudiants*

- J'ai remarqué un véritable changement chez les étudiants et dans l'enseignement au cours des 5 à 10 dernières années, un relâchement général des normes de travail. Cela me dérange et signifie que les étudiants qui commencent notre programme ne sont pas habitués à la quantité de travail, à la pensée critique et à l'autodétermination requises.
- Les étudiants veulent des copies électroniques de tout ce qui est présenté en classe ou au laboratoire et ne veulent pas travailler pour trouver l'information eux-mêmes. Je les appelle les apprenants paresseux. J'utilise donc le tableau et je les oblige à prendre des notes, sur papier ou ordinateur.
- Je trouve que les arguments, implicites ici, selon lesquels l'enseignement axé sur l'élève et même l'enseignement axé sur l'apprenant sont les seules approches qui conviennent, n'apportent absolument rien d'utile. Différents étudiants apprennent de différentes façons, et ce genre de rhétorique ne reconnaît pas que certains étudiants peuvent apprendre d'un cours magistral et, qui plus est, que d'autres ont besoin d'apprendre comment apprendre d'un cours magistral.
- À l'occasion, je trouve les étudiantes et étudiants très conservateurs et peu enclins à essayer de nouvelles façons d'apprendre. Leurs représentants revendiquent le retour au cours magistral pour se contenter de faire ce que le professeur demande au lieu d'apprendre. L'engagement intellectuel est souvent difficile à évaluer et tous les étudiants ne souhaitent pas s'y frotter.

### *Centres d'enseignement et d'apprentissage*

- Les nouveaux membres du corps professoral sont trop occupés à enseigner et à faire de la recherche pour pouvoir profiter des séminaires et des ateliers qui sont offerts pendant les sessions d'automne et d'hiver.
- J'ai vraiment apprécié les cours, les séminaires et les « conférences-midi » qu'offre le centre d'enseignement et d'apprentissage sur le campus. À mon avis, chaque nouveau professeur dans ma faculté devrait suivre le cours d'été d'une semaine sur l'enseignement à l'université qu'offre le centre.
- Nous avons besoin de plus d'occasions de parler de nos expériences en enseignement, d'apprendre de professeurs compétents et d'apprendre la valeur de l'enseignement dans notre progression de scientifiques et de chercheurs. Il y a de nombreux séminaires, conférences et cours de courte durée, mais il n'y en a pas assez et ils ne viennent pas à nous. Les cours devraient être offerts dans les départements ou les collèges.
- Il faut que les centres d'enseignement et d'apprentissage aident les professeurs à comprendre non seulement les aspects techniques des



nouveaux médias, mais également comment les étudiants utilisent ces médias dans leur processus d'apprentissage.

- Beaucoup des ateliers sur l'enseignement auxquels j'ai assisté étaient superficiels et techniques de nature, et servaient surtout d'introduction à ce que nous devons comprendre parfaitement parce que c'est notre domaine. Ce n'est pas une critique, mais simplement une observation. Beaucoup de personnes croient qu'on peut apprendre comment enseigner dans un atelier ou avec quelques trucs rapides, mais pour être efficace, l'enseignement, comme toute autre profession, demande un engagement beaucoup plus profond que ça.

### *Formation et mentorat*

- Je me disais l'autre jour qu'il était étrange que ma sœur, qui enseigne au jardin d'enfants, ait eu droit à des années de formation formelle, alors que moi, qui enseigne à des étudiantes et des étudiants de 4<sup>e</sup> année du premier cycle et des cycles supérieurs, je n'ai eu pratiquement aucune formation en enseignement.
- Je pense que nous devons continuer de travailler à améliorer la qualité de l'enseignement dans nos universités. Il est encore très paradoxal de voir que notre façon de former les nouveaux professeurs (surtout par l'entremise des programmes de doctorat) n'exige AUCUNE formation formelle en enseignement, même si c'est l'un des aspects les plus importants de notre travail!
- La formation et la préparation obtenues aux programmes de premier cycle devraient être une composante obligatoire de tous les programmes de doctorat et des compétences en enseignement devraient être considérées comme une composante essentielle et équivalente au rôle de recherche.
- Je constate que l'on suppose que les personnes qui ont un doctorat savent comment enseigner, mais il s'agit là d'un argument fallacieux. Absolument rien ne garantit qu'une personne titulaire d'un doctorat ait les compétences nécessaires pour enseigner. Les universités doivent fournir formation, conseils et mentorat aux nouveaux professeurs s'ils veulent garder les étudiants et leur offrir un enseignement de qualité.

### *Critiques du sondage*

- Alors que les conférenciers et les centres de ressources ont beaucoup à offrir, je pense qu'il est préférable de garder les choses simples. Tout ce que je dis c'est que l'enseignement c'est l'apprentissage et un enseignement efficace demande que les obstacles entre « professeurs » et « étudiants » soient abolis pour que tous apprennent.
- Ces questions ne sont pas assez nuancées. Elles ne tiennent pas compte du nombre d'étudiants par classe ni du niveau des cours. Il est évident que des stratégies différentes sont utilisées et il y a moins de place pour l'innovation dans certains genres de cours (cours magistraux) que dans d'autres. Il faut aussi tenir compte des différences entre les cours disciplinaires et interdisciplinaires.
- Trop théoriser sur l'enseignement c'est insignifiant, et c'est ce qu'on constate dans quelques questions plutôt stupides du sondage.
- L'enseignement des arts (cinéma) est un cas spécial. Il fait beaucoup plus appel à la participation et à la créativité que la plupart des cours universitaires, ce qui a une grande influence sur ma façon d'enseigner et la façon dont les

étudiants apprennent. Je ne suis pas sûr que les questions (ou mes réponses aux questions) en rendent bien compte.

### *Observations générales positives*

- Même si ce sondage a grugé une partie du temps que je consacre à la préparation de mon nouveau cours de la semaine prochaine, c'est avec plaisir que je vous donne mon avis. Je suis d'abord et avant tout un enseignant et j'appuie tous les efforts qui sont faits pour rehausser les normes d'enseignement.
- J'ai constaté que j'ignorais beaucoup de choses sur la pédagogie juste en remplissant ce sondage qui m'a par ailleurs confirmé l'importance que l'enseignement a pour moi.
- Merci pour ce sondage. J'espère que les résultats aideront à mieux orienter nos efforts. Nous avons tellement de travail à faire.
- Le sondage m'a rappelé l'existence de la SEA et du manque de temps qui m'empêche de mieux l'utiliser.

## VI. Analyse

Cette étude avait pour objet d'examiner les pratiques d'enseignement des membres du corps professoral de six universités de l'Ontario et de découvrir les genres d'activités auxquelles ils participent à titre d'enseignants, comment ils apprennent à se découvrir comme enseignants et comment ils apprennent à enseigner. Dans la présente section, nous en analyserons les résultats en examinant les réponses aux questions du sondage et aux constatations faites à la suite des groupes de discussion.

### ***1. Quelles approches et méthodes les membres du corps professoral utilisent-ils pour s'engager dans leur perfectionnement, y penser, le développer et l'améliorer?***

Les méthodes et approches que les membres du corps professoral utilisent pour perfectionner leur enseignement sont variées, et à la fois officielles et officieuses, allant de la lecture de documents généraux sur l'enseignement à l'utilisation des évaluations officielles des étudiants en passant par la rétroaction des pairs et l'accès aux ressources sur l'enseignement dans les centres d'enseignement et d'apprentissage.

Comme près du tiers des répondants lisent rarement des documents d'orientation générale sur l'enseignement (tableau 17 a)), Weston et McAlpine (2001) diraient qu'ils en sont à la phase un de leur formation en enseignement et qu'ils en sont encore à acquérir des connaissances personnelles sur l'enseignement. Pour Trigwell et coll. (2000), ces professeurs sont encore axés sur l'enseignant.

La phase un du modèle de Weston et McAlpine (2001) laisse également entendre que pour apprendre quoi enseigner et comment l'enseigner efficacement, il faut lire des documents d'orientation générale sur l'enseignement en plus de documents sur l'enseignement et l'apprentissage dans sa discipline. Un peu plus du quart des membres du corps professoral lisent « rarement » des documents sur l'enseignement

et l'apprentissage dans leur discipline ou leur domaine, ce qui donne à penser qu'ils en sont encore à la phase un de leur formation.

Le recours à des formulaires d'évaluation normalisés pour informer les professeurs sur l'efficacité de leur enseignement présente certains inconvénients. Bien qu'ils soient largement utilisés, ces formulaires ne représentent peut-être pas la façon la plus efficace d'obtenir des commentaires utiles. Les formulaires donnent une rétroaction sommative plutôt que formative, qui peut tout de même être profitable. Les participants aux groupes de discussion font écho à ce sentiment.

Il est intéressant de constater que 74 % des répondants au sondage ont indiqué qu'ils trouvaient utile le mécanisme d'évaluation obligatoire pour déterminer comment devenir un professeur plus efficace (figure 8). Presque tous les membres du corps professoral jugent utiles les commentaires officiels des étudiants pour évaluer leur efficacité. L'un des inconvénients inhérents à la seule utilisation de la rétroaction des étudiants pour évaluer efficacement son enseignement c'est la difficulté de discerner entre une critique constructive et la popularité. Pour les participants aux groupes de discussion, la popularité n'est pas nécessairement un bon indicateur de l'efficacité de l'enseignement et peut parfois refléter la satisfaction (ou l'insatisfaction) d'une étudiante ou d'un étudiant par rapport à ses résultats. Cependant, la documentation ne contient pas de données empiriques permettant d'étayer ce sentiment.

Un pourcentage beaucoup plus petit de répondants au sondage ont déclaré trouver utile l'évaluation par les pairs pour améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage (figure 8). Akerlind (2007) fait valoir que les professeures et professeurs doivent accroître leur compréhension en découvrant activement ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour faciliter l'apprentissage des étudiantes et des étudiants et qu'ils doivent obtenir de la rétroaction des étudiants et de collègues. Brookfield (1995) fait écho à cette idée en suggérant d'utiliser la « lentille de l'étudiant » et la « lentille des collègues » pour une réflexion critique. Pour ceux qui veulent réfléchir aux résultats de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, la rétroaction de pairs est très profitable, et l'utilisation de ces renseignements pour façonner ou modifier ses méthodes d'enseignement est également jugée très importante.

Un certain nombre de répondants au sondage ont indiqué qu'ils profitaient des ressources disponibles dans les centres d'enseignement et d'apprentissage pour évaluer leur enseignement, et les tendances actuelles sont à la hausse. Il est difficile pour les membres du corps professoral, déjà débordés, de trouver du temps pour se renseigner sur l'enseignement. Un répondant a indiqué qu'il aimerait avoir le temps de se concentrer sur son enseignement. « Il faut toujours équilibrer les choses et il semble impossible de jouer les trois rôles (recherche, administration et enseignement) avec intensité. »

Cela dit, il est nécessaire que les centres d'enseignement et d'apprentissage continuent d'aller vers les membres du corps professoral pour leur faire connaître l'éventail et la flexibilité des services offerts et pour les sensibiliser au genre d'aide disponible. Comme l'a fait remarquer un répondant, « beaucoup de personnes croient à tort qu'on peut apprendre comment enseigner dans un atelier ou avec quelques trucs rapides, mais pour être efficace, l'enseignement, comme toute autre profession,

demande un engagement beaucoup plus profond que ça ». Un autre répondant a dit apprécier « les cours, les séminaires et les “conférences-midi” qu’offre le centre d’enseignement et d’apprentissage sur le campus. À mon avis, chaque nouveau professeur dans ma faculté devrait suivre le cours d’été d’une semaine sur l’enseignement à l’université qu’offre le centre. » Ce genre d’activité qu’offrent les centres d’enseignement et d’apprentissage constitue une option intéressante pour les professeures et professeurs qui ont indiqué être trop occupés à enseigner et à faire de la recherche pendant les semestres d’automne et d’hiver pour prendre du temps pour se concentrer sur le perfectionnement de leur enseignement. Enfin, un autre répondant a déclaré avoir « constaté que j’ignorais beaucoup de choses sur la pédagogie juste en remplissant ce sondage qui m’a par ailleurs confirmé l’importance que l’enseignement a pour moi ».

## ***2. Où, quand et comment les membres du corps professoral acquièrent-ils leurs connaissances et leurs compétences sur l’enseignement et l’apprentissage?***

Les membres du corps professoral acquièrent leurs connaissances et leurs compétences sur l’enseignement pendant toute leur vie professionnelle et ont besoin de beaucoup de soutien pendant les premières années de leur carrière. Beaucoup ont appris sur le tas, pendant leurs années d’études aux cycles supérieurs, à titre d’auxiliaires à l’enseignement ou dans un programme de formation des auxiliaires à l’enseignement. Depuis quelques années, il y a de moins en moins de formation « sur le tas » et de plus en plus de méthodes plus formelles, surtout grâce aux programmes, aux conseils et au perfectionnement qu’offrent les centres d’enseignement et d’apprentissage. Les discussions officieuses avec des pairs et l’accès à un mentor au début de sa carrière représentent des aspects importants pour la croissance d’une personne comme enseignant. Les centres d’enseignement et d’apprentissage contribuent dans une mesure importante à l’établissement de ces relations collégiales. Les membres du corps professoral ont également indiqué qu’ils souhaitent recevoir des conseils ou faire de la recherche en classe. Voici une analyse plus détaillée de ces idées clés.

La deuxième partie du sondage contenait des questions générales concernant l’enseignement. Les deux premières questions, en particulier, demandaient aux répondants de dire comment ils s’étaient initiés à l’enseignement avant leur première nomination au corps professoral et comment ils avaient appris à enseigner au début de leur carrière.

Deux tiers des répondants ont indiqué qu’ils avaient acquis de l’expérience en occupant un poste d’auxiliaire à l’enseignement aux cycles supérieurs (figure 1). Les membres des groupes de discussion ont également mentionné l’importance d’assister à des programmes de formation destinés aux auxiliaires à l’enseignement au début de leur carrière, déclarant qu’ils avaient acquis leur expérience pratique à la suite de leur expérience à titre d’auxiliaires à l’enseignement aux cycles supérieurs. Avec l’augmentation du nombre de centres d’enseignement et d’apprentissage dans les universités au fil des ans, le nombre de répondants qui déclarent apprendre en enseignant (figure 2), avec peu de formation officielle ou sans une telle formation, pourrait être éclipsé par le nombre de membres qui, au début de leur carrière, reçoivent un minimum de formation ou de préparation formelle dans une classe.

Le pourcentage de répondants qui ont indiqué avoir eu des discussions officieuses avec des pairs sur l'enseignement est également digne de mention. Ce fut le cas pour presque la moitié des répondants avant leur première nomination professorale (figure 1) et presque les trois quarts des répondants au début de leur carrière (figure 2). Les participants aux groupes de discussion ont également discuté de l'importance de parler à des pairs au début de leur carrière, mentionnant qu'il s'agit d'un aspect important de leur développement à titre d'enseignants, et le fait d'observer des professeures et des professeurs chevronnés, et de travailler en étroite collaboration avec eux, était donc jugé très profitable. Akerlind (2007) soutient également ce point de vue.

Plus loin, lorsqu'on leur a demandé quelles ressources ou quels appuis leur auraient été utiles au début de leur carrière, près de la moitié des répondants ont déclaré qu'ils auraient souhaité avoir eu accès à un mentor (figure 4). Dans la même veine, de nombreux répondants ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir eu la possibilité de parler d'enseignement avec des collègues au début de leur carrière. Theall et Centra (2001) et Brookfield (1995) souscrivent à ce point de vue et laissent entendre que les activités qui contribuent à un compte rendu public de l'enseignement sont valables pour sa croissance à titre d'enseignant et que le fait d'échanger avec des collègues favoriserait ce genre d'échange avec le public.

Ces constatations mettent en lumière le rôle important que les centres d'enseignement et d'apprentissage jouent dans le perfectionnement du corps professoral. Ces centres offrent de nombreuses ressources de valeur en dispensant des programmes de formation des auxiliaires à l'enseignement et en permettant aux professeurs de se rencontrer et de discuter de questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage avec leurs pairs. Alors que près de la moitié des répondants ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir eu des conseils sur les pratiques d'évaluation et de notation et sur la préparation de tests et d'examens (figure 4), les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent offrir des services qui profiteront encore plus aux professeurs dans leur enseignement en offrant une aide qui transcende ces questions et en permettant aux professeurs de mieux comprendre leur propre développement, ce qui est jugé essentiel aux résultats d'apprentissage (Akerlind, 2007).

Dans la troisième partie du sondage, on demandait de classer par ordre d'importance pour leur développement professionnel une série d'activités et de ressources précises. Compte tenu des pourcentages globaux de réponses, ces activités ont été examinées les unes par rapport aux autres et pourraient indiquer comment le corps professoral voit le rôle des centres d'enseignement et d'apprentissage de son établissement. La fréquence d'utilisation des centres d'enseignement et d'apprentissage (tableau 9) a été examinée globalement. Plus des trois quarts des membres du corps professoral avaient utilisé les centres d'enseignement et d'apprentissage de leur université entre une et quatre fois au cours de l'année écoulée et le taux de satisfaction était élevé (tableau 10). Globalement, un pourcentage plus élevé de répondants considèrent très important ou important de pouvoir obtenir de l'aide des centres d'enseignement et d'apprentissage pour régler un problème lié à l'enseignement (tableau 11 a)), et la plupart jugeaient très importantes ou importantes les occasions qu'offrent ces centres de communiquer avec des pairs et de faire du réseautage (tableau 11 b)).

C'est ensuite l'aide que les centres offrent pour se préparer à une promotion ou à la permanence qui était la réponse la plus cotée (tableau 11 c)). Un peu plus de la moitié

des membres du corps professoral ont déclaré que l'aide offerte par les centres pour les aider à atteindre leurs buts de perfectionnement professionnel était très importante ou importante (tableau 11 d)). Il est intéressant de constater que près des deux tiers des répondants ont déclaré qu'il était important que les centres d'enseignement et d'apprentissage offrent un appui pour la recherche sur l'enseignement (tableau 11 e)). C'est un des secteurs où les centres d'enseignement et d'apprentissage excellent, particulièrement dans la foulée de l'intérêt de plus en plus grand que suscite l'application de la SEA. Une analyse plus détaillée de la recherche sur l'enseignement est présentée à la question 8, qui examine les convictions du personnel concernant l'enseignement et la recherche.

Il est intéressant de constater que plus de la moitié des membres du corps professoral ont indiqué qu'ils ne font pas de recherche sur l'enseignement (figure 6) et que, pourtant, près des deux tiers ont déclaré croire qu'il est très important ou important que les centres d'enseignement et d'apprentissage offrent du soutien à ce chapitre (tableau 11 e)). Ces résultats sont encourageants pour le personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage qui continue à élargir, modifier et promouvoir les offres actuelles des centres et à aider le corps professoral à faire de la recherche en classe. On notera que les centres d'enseignement et d'apprentissage jouent également un rôle important en aidant le corps professoral et les départements à élaborer le programme d'études, à établir les politiques sur la permanence et les promotions et à instaurer un climat propice à l'apprentissage sur le campus. Par exemple, les centres ont aidé à faire la promotion, en coulisses, des University Undergraduate Degree Level Expectations (UUDLES) du Conseil des universités de l'Ontario en expliquant ces attentes aux membres du corps professoral et de l'administration et en les aidant à les mettre en œuvre.

Lorsqu'on leur demande quelles ressources leur auraient été utiles au début de leur carrière, environ la moitié des répondants font valoir qu'ils auraient souhaité avoir eu accès à un mentor et avoir reçu une orientation à des revues sur l'enseignement en général ou à des revues sur l'enseignement d'une discipline précise. Ils auraient également aimé qu'on leur présente les services qu'offrent les centres d'enseignement et d'apprentissage, et certains auraient souhaité avoir des renseignements sur la façon de mener des recherches sur l'enseignement (voir le tableau 4 à l'annexe C). Les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent utiliser ces renseignements pour s'assurer d'offrir de l'aide dans tous ces domaines et d'informer les nouveaux membres du corps professoral et ceux qui sont à mi-carrière que leur centre d'enseignement et d'apprentissage fournit ces ressources.

### ***3. Dans quelle proportion les membres du corps professoral adoptent-ils le modèle axé sur l'enseignant, le modèle axé sur l'étudiant et le modèle axé sur l'apprenant?***

Le sondage fait nettement ressortir un déplacement du modèle axé sur l'enseignant vers les modèles axés sur l'étudiant et l'apprenant, plus du tiers des membres du corps professoral utilisant les modèles axés sur l'étudiant ou l'apprenant. Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) décrivent l'approche axée sur l'enseignant comme une approche qui porte sur ce qui est enseigné (le contenu) et estiment que la lecture de documents sur l'enseignement et l'apprentissage peut améliorer l'enseignement du contenu. Le fait que le tiers des répondants aient choisi l'approche axée sur l'étudiant

témoigne de l'éloignement de l'approche axée sur l'enseignant au profit de l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Cependant, Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) donnent à penser que cette approche est plus efficace si elle est utilisée parallèlement à d'autres activités de perfectionnement de l'enseignement comme l'autoréflexion critique ou la collaboration et l'examen entre pairs. Comme près de la moitié des répondants ont indiqué qu'ils collaboraient avec des pairs ou qu'ils s'adonnaient à des activités d'examen par les pairs (tableau 31), cette progression est claire. Un très petit pourcentage seulement de répondants a indiqué que ces modèles ne s'appliquent pas au perfectionnement de leur enseignement (tableau 15).

Chez les membres du corps professoral qui ont indiqué qu'ils se situaient plus près de l'enseignement axé sur l'apprenant, la répartition était à peu près la même entre les différents rangs professoraux, soit environ un tiers des professeurs auxiliaires, un tiers des professeurs agrégés et un tiers des professeurs titulaires (tableau 30). Selon Theall et Centra (2001), la SEA est plus proche de l'approche axée sur l'apprenant parce qu'elle met l'accent sur les résultats d'apprentissage et les pratiques d'enseignement pertinentes. Le pourcentage plus élevé de professeurs titulaires qui ont répondu être plus alignés sur l'approche axée sur l'enseignant que leurs collègues peut indiquer qu'ils ont adopté une approche qui s'est révélée efficace au fil des ans et qu'ils ne sont pas intéressés à changer. Ils ne sont peut-être pas intéressés à demander l'aide des centres d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer leurs pratiques d'enseignement ou trouver des approches novatrices à l'enseignement et à l'apprentissage. Brookfield (1995) fait écho à ce point de vue. Cependant, les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent aider les membres du corps professoral plus expérimentés à rajeunir leurs pratiques d'enseignement tout en capitalisant sur leur expérience pour faciliter les occasions de mentorat pour les membres du corps professoral moins expérimentés qui ont envie d'apprendre de leurs pairs.

Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) décrivent l'approche axée sur l'enseignant comme une approche qui porte sur ce qui est enseigné (le contenu) et estiment que la lecture de documents sur l'enseignement et l'apprentissage peut améliorer l'enseignement du contenu. Le fait que le tiers des répondants aient choisi l'approche axée sur l'étudiant témoigne d'un éloignement de l'approche axée sur l'enseignement au profit de l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Cependant, Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) donnent à penser que cette approche est plus efficace si elle est utilisée parallèlement à d'autres activités de perfectionnement de l'enseignement comme l'autoréflexion critique ou la collaboration et l'examen entre pairs. Comme près de la moitié des répondants ont indiqué qu'ils collaboraient avec des pairs ou qu'ils s'adonnaient à des activités d'examen par les pairs (tableau 31), cette progression est claire.

L'éloignement de l'approche axée sur l'enseignant, c'est-à-dire de l'enseignement du contenu uniquement, et le déplacement vers une approche davantage axée sur l'étudiant sont évidents et témoignent d'un effort pour mieux comprendre les étudiants. Le mouvement vers une approche davantage axée sur l'apprenant est révélé par les faibles pourcentages de professeurs qui se disent plus près de l'approche axée sur l'enseignant et les pourcentages élevés de professeurs qui choisissent l'approche axée sur l'apprenant, comme le montre le tableau 30.

Les cinq modèles de SEA présentent tous une progression des professeures et professeurs à titre d'apprenants par rapport aux étudiantes et aux étudiants comme apprenants. Pour faire en sorte que les étudiants comprennent la signification, Brookfield (1995) suggère que les membres du corps professoral utilisent la « lentille de l'étudiant ». Une activité essentielle de cette progression consiste à réfléchir sur son propre enseignement et à utiliser le fruit de cette réflexion pour modifier son enseignement puis à en faire part aux étudiantes et aux étudiants ainsi qu'à ses pairs. Lorsqu'on leur demande s'ils demandent à leurs pairs d'évaluer leur enseignement, beaucoup plus de la moitié des membres du corps professoral répondent qu'ils ne l'ont pas fait. Il est intéressant de noter que près de la moitié des éducateurs de la catégorie « Autre » (professeurs et autres éducateurs qui ne sont ni professeurs auxiliaires, ni professeurs agrégés, ni professeurs titulaires) ont indiqué qu'ils avaient adopté une approche axée sur l'étudiant dans leur enseignement (voir le tableau 30). On peut donc en conclure que les professeures et professeurs à temps partiel se déplacent vers une approche davantage axée sur l'apprenant.

**4. Les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la SEA parce que la théorie donne à penser qu'elle façonne l'enseignement et facilite le perfectionnement. Quel est le niveau d'engagement du corps professoral par rapport aux modèles que proposent Akerlind (2007), Brookfield (1995), Kreber et Cranton (2000), Theall et Centra (2001), Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000), Weston et McAlpine (2001)?**

*Akerlind (2007)*

Plus du tiers des membres du corps professoral se voyaient plus proches de l'approche axée sur l'apprenant (tableau 15), un autre tiers associant leur enseignement à l'approche axée sur l'étudiant et moins de 20 % répondant que leur enseignement était axé sur l'enseignant. Pour Akerlind, l'enseignement désigne la façon dont l'information est communiquée aux étudiantes et aux étudiants et la mesure dans laquelle les étudiantes et les étudiants comprennent cette information. Akerlind parle également de l'importance d'expérimenter différentes techniques d'enseignement. Les résultats du sondage indiquent que les membres du corps professoral font appel à toute une gamme d'activités autre que le cours magistral traditionnel (tableau 12).

*Brookfield (1995)*

Un grand nombre de professeures et de professeurs font une auto-évaluation en se servant de la « lentille autobiographique » (figure 5, tableau 20). Bien que l'auto-évaluation critique ait de la valeur pour le corps professoral, l'utilisation de cette pratique uniquement peut empêcher les professeures et professeurs de voir certaines de leurs lacunes moins connues et, partant, de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage. Les membres du corps professoral font moins usage de la « lentille des collègues », toutefois, près des deux tiers d'entre eux indiquant ne pas avoir demandé à des pairs d'évaluer leur enseignement (tableau 21). Un pourcentage encore plus élevé de répondants ont indiqué ne pas avoir été invités à assister à un cours d'un collègue (tableau 22). Les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent aider les membres du corps professoral à combler cette lacune en créant des occasions d'examen par les pairs. En facilitant la création de communautés d'apprentissage dans différents départements, les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent encourager l'évaluation de l'enseignement par des membres



du corps professoral qui n'ont aucun intérêt dans le processus de permanence et de promotion de ceux qu'ils évaluent.

Un pourcentage élevé de membres du corps professoral jugent que leur université et leur département (tableau 14) soutiennent leur développement d'enseignant. Cependant, cette conviction n'a pas donné lieu à une plus grande ouverture à l'évaluation de l'enseignement par les pairs. L'isolement semble encore prévaloir, des pourcentages élevés de professeurs limitant leurs commentaires à eux-mêmes et aux étudiants. Les résultats du sondage montrent que plus une professeure ou un professeur occupe un rang élevé, moins il est susceptible de demander à ses pairs d'évaluer son enseignement (tableau 31). Ce qu'on ignore c'est si cette baisse est le fruit d'une augmentation des tâches administratives et du temps consacré à la recherche, ce qui fait que les membres du corps professoral consacrent moins de temps à l'enseignement alors qu'ils progressent dans leur perfectionnement professionnel.

*Kreber et Cranton (2000)*

Kreber et Cranton (2000) s'inspirent des concepts de Mezirow (1991) sur la réflexion pour établir trois domaines de connaissance de l'enseignement, à savoir la réflexion sur le contenu (essayer de décrire le processus d'enseignement), la réflexion sur le processus (réfléchir sur les stratégies ou les procédures d'enseignement) et la réflexion sur les antécédents (qui englobe la valeur de l'enseignement). À l'intérieur de ce cadre conceptuel, les auteurs donnent à penser que les membres du corps professoral qui savent comment motiver les étudiants en étant sensibles aux différents styles d'apprentissage témoignent d'une réflexion sur le processus (des indicateurs de la connaissance pédagogique de la SEA). Cela se produit, par exemple, lorsqu'une professeure ou un professeur donne à ses étudiants un travail sur leur style d'apprentissage et utilise ensuite les résultats pour modifier sa façon d'enseigner. De même, ceux qui s'informent sur les questions entourant l'importance des styles d'apprentissage illustrent la réflexion sur les antécédents (des indicateurs de la connaissance pédagogique de la SEA). Les réactions du corps professoral aux styles d'apprentissage donnent à penser que ces deux composantes des activités de perfectionnement du développement du corps professoral avaient lieu au moment du sondage, ce qui les place solidement parmi les membres du corps professoral qui développent la science de l'enseignement. La majorité des membres du corps professoral ont indiqué reconnaître que les styles d'apprentissage constituent un facteur dont ils tiennent compte dans leur enseignement (tableau 24).

Selon Kreber et Cranton (2000), à mesure que les membres du corps professoral avancent dans leur perfectionnement à titre d'enseignants et d'apprenants, ils sont mieux équipés pour concevoir le programme d'études en posant des questions qui portent moins sur le contenu de ce qui est enseigné que sur la compréhension qu'ont les étudiants du contenu. Cette perspective peut ensuite être associée aux résultats d'apprentissage des étudiants. Les membres du corps professoral qui participent à des activités continues d'enseignement et d'apprentissage et se déplacent ainsi vers un enseignement et un apprentissage plus intellectuels, seront mieux outillés pour reconnaître les concepts organisationnels chez les apprenants de leur classe. Cette compréhension peut, du coup, façonner la sélection et le regroupement du contenu dans le programme d'études global. Comme la majorité des répondants ont indiqué qu'ils conçoivent leurs cours en tenant compte de l'apprentissage actif (tableau 25) et

que près des deux tiers ont répondu concevoir des cours qui comprennent de nouvelles méthodes d'enseignement (tableau 26), ces membres du corps professoral sont bien placés pour fournir une rétroaction éclairée concernant la conception du programme d'études. Cette information est importante, compte tenu du fait que près des trois quarts des répondants ont indiqué que des modifications ayant des retombées sur l'apprentissage des étudiants avaient été apportées au programme d'études au cours des cinq dernières années (tableau 27). En outre, près de la moitié des modifications avaient été apportées au cours de la dernière année (tableau 28) et la plupart des membres du corps professoral estimaient que ces modifications auraient des retombées positives sur les résultats d'apprentissage des étudiants (tableau 29).

*Theall et Centra (2001)*

Selon Theall et Centra (2001), pour que le corps professoral s'engage dans la SEA, un compte rendu public des approches en enseignement est justifié. Par exemple, le fait de communiquer la conception ou les résultats d'aspects particuliers de l'enseignement de manière à favoriser un examen et une rétroaction par les pairs représente le point de départ de la diffusion de ces résultats dans toute la communauté professorale. L'échange d'expériences, de renseignements et d'idées entre les membres du corps professoral déclenche une réflexion sur les pratiques d'enseignement tout en faisant avancer la compréhension à l'intérieur d'une discipline et au-delà. Ce compte rendu public peut ainsi susciter des réactions sur les activités de perfectionnement de l'enseignement non seulement dans la salle de classe, mais également au palier du département, de la discipline et de l'établissement.

Au palier de l'enseignant ou du particulier, environ le tiers des répondants au sondage ont indiqué qu'ils consultent des documents; au palier du département, environ les trois quarts ont consulté des collègues; au palier de l'établissement, quelques membres du corps professoral ont consulté le centre d'enseignement et d'apprentissage (tableau 3 de l'annexe C). Ces activités soutiennent la science de l'enseignement et de l'apprentissage. L'avancement de l'enseignement et de l'apprentissage peut ensuite s'accélérer par l'échange de renseignements, essentiel à la croissance des professeures et des professeurs universitaires.

*Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000)*

Trigwell et ses collaborateurs donnent à penser qu'une approche en enseignement davantage axée sur l'enseignant ou sur le contenu est importante dans la mesure où elle permet aux professeurs de mieux enseigner le contenu. En outre, ils font une différence qualitative entre les membres du corps professoral qui lisent des documents sur l'enseignement pour améliorer l'enseignement du contenu et ceux qui utilisent ces documents pour façonner leur propre environnement d'enseignement et d'apprentissage. Les auteurs laissent également entendre que l'amélioration de l'enseignement nécessite une réflexion et l'examen par les pairs pour améliorer l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Étant donné qu'environ 30 % des membres du corps professoral consultent des documents sur l'enseignement (voir tableau 3 à l'annexe C) et que près des deux tiers des membres du corps professoral ont indiqué qu'ils ne demandent pas à des pairs d'évaluer leur enseignement (tableau 31), Trigwell et ses collaborateurs diraient qu'une amélioration est requise relativement à ces deux aspects pour favoriser la croissance du corps professoral. L'objectif ultime est d'améliorer à la fois l'apprentissage des professeures et des professeurs et celui

des étudiantes et des étudiants tout en échangeant ces connaissances et cette expérience avec d'autres.

*Weston et McAlpine (2001)*

Pour que les centres d'enseignement et d'apprentissage aident les membres du corps professoral à se développer comme enseignants et chercheurs, on suggère d'offrir plus de soutien pour aider les professeures et professeurs à faire la transition d'une façon qui correspond à la phase 3 du continuum de croissance en tant que chercheurs de Weston et McAlpine. Les activités d'enseignement qui caractérisent cette phase sont les suivantes : faire des exposés et produire des publications sur l'enseignement; faire des recherches sur l'enseignement; publier ses recherches sur l'enseignement; servir de mentor à d'autres professeures et professeurs qui font des recherches sur l'enseignement; connaître la recherche et les documents sur l'enseignement et l'apprentissage. La SEA englobe bon nombre, voire la totalité, de ces activités. Eu égard à la définition de la SEA incluse dans le sondage, plus de la moitié des répondants ont déclaré pratiquer à l'occasion ou rarement la SEA (tableau 16). Il est donc évident qu'il faut soutenir les centres d'enseignement et d'apprentissage dans leurs efforts pour offrir la SEA aux membres du corps professoral en encourageant le corps professoral à s'engager dans les activités de perfectionnement de l'enseignement de la phase 3.

**5. Quelles sont les différences entre les professeures et professeurs qui sont engagés dans l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le modèle de Brookfield ou d'autres modèles théoriques de SEA dans leurs activités de perfectionnement de l'enseignement et les autres?**

Une très grande majorité de membres du corps professoral ont déclaré avoir utilisé la « lentille autobiographique » et la « lentille de l'étudiant » pour évaluer leur enseignement (figure 5). La moitié des répondants avaient utilisé la « lentille des collègues » de Brookfield (1995) et un peu moins de la moitié avaient utilisé la « lentille théorique ».

Selon Brookfield, cette « lentille autobiographique » est utile pour les professeures et professeurs qui veulent devenir des enseignants capables d'autoévaluation critique. Cependant, le recours à cette seule perspective peut les empêcher de voir certaines de leurs lacunes moins connues et de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage. Par conséquent, Brookfield (1995) laisse entendre que la perspective des collègues complète l'auto-évaluation en ce qu'elle aide à découvrir des comportements que nous ne voyons pas et qui peuvent échapper à notre « lentille autobiographique ». Un peu moins de la moitié des membres du corps professoral ont demandé à des collègues d'évaluer leur enseignement (tableau 21) tandis qu'environ le tiers ont indiqué que des collègues les avait invités à assister à leur cours (tableau 22), mettant en lumière des occasions de perfectionner encore plus leur enseignement en participant à des activités qui font appel à la perspective de pairs ou de collègues.

**6. La plupart des professeures et professeurs d'université apprennent-ils comment enseigner par essais et erreurs ou sur le tas faute d'une formation adéquate ou formelle?**

La deuxième partie du sondage se composait de questions générales sur l'enseignement et visait à déterminer à quel moment dans leur carrière (ou avant) les membres du corps professoral avaient appris à enseigner. Le sondage examinait comment l'apprentissage se faisait et avec qui. Il demandait aux membres du corps professoral d'indiquer comment ils s'étaient initiés à l'enseignement avant leur nomination au corps professoral, comment ils avaient appris à enseigner au début de leur carrière et comment ils se renseignaient sur l'enseignement actuellement. Plus des deux tiers des répondants ont déclaré avoir acquis leur expérience par des activités de formation sur le tas en occupant un poste d'auxiliaire à l'enseignement aux cycles supérieurs avant leur première nomination au corps professoral et près de la moitié ont répondu avoir eu des discussions officieuses avec des pairs (figure 1).

Presque tous les répondants ont « appris en enseignant » au début de leur carrière et les deux tiers ont déclaré avoir eu des discussions officieuses avec leurs pairs (figure 2). Pour ce qui est des pratiques actuelles, la situation semblait la même au moment du sondage puisque presque tous les répondants ont indiqué qu'ils apprenaient en enseignant et trois quarts des répondants ont indiqué qu'ils consultaient leurs collègues sur l'enseignement (figure 3). Bien que le pourcentage de nouveaux professeurs et professeures qui suivent une formation formelle en enseignement et en apprentissage soit en hausse, les résultats du sondage montrent également qu'avant leur première nomination au corps professoral, moins de un cinquième des répondants avaient suivi un cours de niveau supérieur sur l'enseignement et l'apprentissage et un nombre encore plus faible de répondants avaient obtenu leur certification en enseignement et seulement quelques-uns avaient suivi une formation en éducation du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année (voir toutes les réponses au tableau 1 de l'annexe C).

### ***7. Dans quelle mesure les membres du corps professoral sont-ils intéressés à perfectionner leur enseignement en s'informant sur la SEA et en s'engageant dans ce modèle théorique?***

Lorsqu'on a demandé aux membres du corps professoral comment ils se renseignaient actuellement sur l'enseignement, un certain nombre de répondants ont indiqué qu'ils faisaient de la recherche sur l'enseignement (figure 3). Il est intéressant de constater qu'à peu près le même pourcentage de répondants ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir des renseignements sur la façon de mener des recherches sur l'enseignement au début de leur carrière (voir le tableau 4 à l'annexe C).

Un petit nombre de répondants estimaient n'avoir jamais participé à des activités de SEA (tableau 16 b)) et peu ont indiqué n'avoir jamais lu de documents d'orientation générale sur l'enseignement (tableau 17 a)). Cette constatation est intéressante, puisque théoriquement, pour se familiariser avec ce qu'il faut enseigner et la façon de l'enseigner, il faut effectivement lire des documents d'orientation générale sur l'enseignement et des documents sur l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline précise. Les centres d'enseignement et d'apprentissage aident les membres du corps professoral à trouver la documentation à jour se rapportant à leur discipline, ce qui réduit le temps que les professeures et professeurs doivent passer pour chercher ces ressources. Les centres jouent également un rôle important dans le perfectionnement de l'enseignement du corps professoral en offrant des programmes de perfectionnement qui fournissent des connaissances de base en pédagogie et en contenus pédagogiques – voir Kreber et Cranton (2000) pour un examen approfondi

de cette question – ou en offrant des méthodes ou des moyens formels d'utiliser la réflexion pour améliorer l'enseignement. Les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent alors jouer un rôle plus crucial en aidant le corps professoral à progresser dans la SEA. Cette aide pourrait servir de catalyseur pour inciter les membres du corps professoral à se déplacer le long du continuum de la croissance vers la SEA, conformément à la recherche menée par McAlpine et Weston (2000). Dans d'autres études, Weston et McAlpine (2001) indiquent que les professeures et professeurs qui sont rendus à la phase 3 (croissance dans la science de l'enseignement) comprennent de mieux en mieux la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage en dépassant les activités d'engagement de la phase 2 comme le dialogue avec des collègues pour plutôt intégrer activement et intentionnellement l'enseignement et la recherche pour devenir des érudits de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il y a eu beaucoup de discussions (groupes de discussion, débats entre pairs, etc.) autour des différences inhérentes à l'enseignement d'une discipline à l'autre et le fait qu'il est important d'apprendre à enseigner sa propre discipline. Si tel est réellement le cas, il est logique que les membres du corps professoral soient davantage intéressés à lire des documents portant sur leur propre discipline que des documents d'orientation générale sur l'enseignement et l'apprentissage. Or, les résultats du sondage montrent qu'il y a peu de différence entre les deux (voir tableaux 17 a) et b)).

L'échange de réflexions sur les sites Web (blogs personnels, sites portant sur une discipline particulière ou sites portant sur l'enseignement et l'apprentissage) est moins courant que d'autres techniques pédagogiques (voir tableau 7 à l'annexe C). Cela peut avoir des répercussions sur le perfectionnement du corps professoral, puisque la plupart des étudiantes et des étudiants d'aujourd'hui utilisent beaucoup les communautés ou les réseaux sociaux en ligne (comme Facebook) pour communiquer.

Cinquante-six pour cent des répondants ont indiqué qu'ils ne faisaient pas de recherche en classe (voir le tableau 6 à l'annexe C) (on demandait aux répondants de choisir « Sans objet » s'ils ne faisaient pas de recherche en classe). Compte tenu de l'imposante charge de travail du corps professoral, les centres d'enseignement et d'apprentissage fournissent un soutien fort nécessaire pour aider les professeures et professeurs à démarrer des projets gérables de recherche en classe et les mener à bien.

Le tiers des répondants ont indiqué qu'ils utilisent les résultats de leur recherche en classe pour modifier leur propre enseignement, tandis qu'un nombre plus faible de répondants communiquent les résultats aux étudiants, aux collègues et lors de conférences. Un petit nombre de répondants jugent qu'ils s'adonnent à des activités de SEA « très souvent » ou « souvent » (tableau 16 b)) tandis que près du tiers déclarent pratiquer « à l'occasion » des activités de SEA et un autre tiers « rarement ». Un petit nombre de membres du corps professoral a répondu ne « jamais » pratiquer d'activités de SEA.

Étant donné la définition de la SEA, selon laquelle le corps professoral s'engage dans la recherche en classe, il est intéressant de comparer les réponses provenant de plus de la moitié des membres du corps professoral qui ont répondu ne pas avoir mené de recherche en classe (voir tableau 6, à l'annexe C) et un nombre beaucoup plus élevé

de répondants qui estimaient avoir pratiqué des activités de SEA (tableau 16 b)). Comme ces deux catégories sont étroitement liées, – en fait, la SEA comprend la recherche en classe – l'écart entre ces réponses peut découler d'une mauvaise compréhension des distinctions entre les deux. Cependant, le résultat n'est pas surprenant, puisque la majorité des membres du corps professoral comprennent peut-être mal la SEA et tout ce qu'elle englobe. Toutes les recherches en classe ne sont pas nécessairement des activités de SEA, mais peut-être qu'une plus grande partie de cette recherche pourrait l'être si le corps professoral pouvait comprendre les distinctions entre la recherche en classe, l'enseignement intellectuel et la SEA.

Les centres d'enseignement et d'apprentissage jouent un rôle essentiel pour ce qui est de collaborer avec les membres du corps professoral qui font de la recherche en classe. Ils offrent des conseils sur l'application de la rigueur universitaire aux études, du soutien pour la publication des résultats de la recherche en classe et des solutions pour la communication des résultats à la communauté universitaire en général. Ils jouent un rôle clé en aidant les membres du corps professoral à progresser vers la SEA.

Dans la foulée, mentionnons que 58 % des membres du corps professoral jugent qu'il est très important ou important que les centres d'enseignement et d'apprentissage offrent un appui à la recherche en enseignement (voir le tableau 11 e)). Il est intéressant de constater que la majorité des membres du corps professoral ont indiqué qu'ils pratiquaient des activités d'enseignement intellectuel (tableau 16 a)), alors que Kreber et Cranton (2000), McKinney (2004) et d'autres montrent qu'il existe une distinction entre l'enseignement intellectuel et la SEA. L'enseignement intellectuel est considéré comme un élément de la SEA, avec la recherche disciplinaire et la recherche sur l'enseignement (Taylor et Dawson, 2006). En outre, Trigwell et coll. (2000) décrivent l'enseignement intellectuel comme suit : rendre transparente la façon dont nous avons rendu possible l'apprentissage (p. 156), ce qui, en fait, fait partie de la SEA. Cependant, celle-ci transcende l'enseignement intellectuel en regroupant les processus fondés sur la réflexion critique et la collaboration et en soumettant le résultat de cette réflexion à l'examen des pairs. Par l'entremise de la SEA, les membres du corps professoral peuvent communiquer au-delà de leur classe ou de leur discipline pour faire leur apport à la communauté universitaire générale. Essentiellement, les membres du corps professoral qui sont engagés dans la SEA passent d'une approche axée sur l'enseignant à une approche davantage axée sur l'étudiant. Du coup, lorsque la pratique de l'enseignement s'améliore, l'apprentissage des étudiantes et des étudiants s'améliore. En définitive, cela peut se traduire par une approche davantage axée sur l'apprenant, ce qui profite à la fois à l'étudiant et au professeur.

***8. La plupart des membres du corps professoral croient-ils que la recherche est jugée supérieure à l'enseignement et, partant, lorsqu'ils priorisent leur emploi du temps, ont-ils l'impression qu'il est moins important de s'engager dans des activités de perfectionnement de l'enseignement que dans la recherche?***

Le pourcentage de répondants qui ont déclaré ne pas faire de recherche en classe est globalement élevé (voir tableau 6 à l'annexe C). Comme la grande majorité du corps professoral a indiqué qu'elle était d'accord avec le fait que la recherche et l'enseignement n'ont pas la même valeur (tableau 23), il est évident que l'accent mis sur la recherche traditionnelle (liée à la discipline ou au domaine d'activité d'une

personne) est un résultat de cette conviction. Il est important de le souligner parce qu'un pourcentage important des membres du corps professoral ont indiqué qu'ils croyaient que l'enseignement était très important ou important pour leur pratique professionnelle globale (voir tableau 7).

Cette conviction peut influencer sur la participation du corps professoral aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut servir de facteur dissuasif pour la recherche en classe si la recherche traditionnelle est jugée plus valable que la recherche en classe. Un résultat possible de cette conviction c'est que le corps professoral sera moins susceptible de vouloir participer aux activités de perfectionnement de l'enseignement associées à la recherche en classe et, en définitive, à la SEA. Theall et Centra (2001) font valoir que les membres du corps professoral ont besoin de formation sur le processus, la documentation et la diffusion de la recherche en classe. Les centres d'enseignement et d'apprentissage comblent cette lacune en donnant des conseils sur la façon de faire de la recherche sur l'enseignement. Il ressort clairement du sondage que le corps professoral souhaite que les centres d'enseignement et d'apprentissage soutiennent la recherche sur l'enseignement (tableau 11 e)). Les centres d'enseignement et d'apprentissage fournissent de la formation aux éducateurs sur la SEA. Ce faisant, ils peuvent revaloriser la recherche en classe pour en faire un genre de recherche, qui peut satisfaire aux mêmes normes que la recherche traditionnelle dans une discipline précise. En offrant ce service, les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent être considérés comme jouant un rôle essentiel dans les efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur en général.

À l'appui de ce rôle essentiel que les centres d'enseignement et d'apprentissage peuvent continuer de jouer, Kreber et Cranton (2000) laissent entendre que la réflexion à laquelle se livre le corps professoral sur les conclusions de la recherche sur l'enseignement par rapport à ses propres expériences d'enseignement devient une activité rigoureuse. En bâtissant des connaissances valables et contextuelles sur l'enseignement, les auteurs donnent également à penser que la recherche sur l'enseignement peut être au même niveau que la recherche traditionnelle pour les besoins du processus de promotion et de permanence.

## VII. Conclusions

Ce projet de recherche portait sur les pratiques d'enseignement des membres du corps professoral de six universités de l'Ontario (Université Lakehead, Université Laurentienne, Université Queen's, Université Ryerson, Université Western Ontario et Université de Guelph). L'étude a examiné les genres d'activités auxquelles participent les professeures et professeurs avant leur nomination au corps professoral et au début de leur carrière ainsi que les ressources et appuis qui auraient été utiles quand ils ont commencé à enseigner. Elle a également exploré la participation des membres du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement et les moyens qu'ils prennent aujourd'hui pour apprendre à enseigner et se développer en tant qu'enseignants. Les chercheurs se sont également penchés sur l'autoréflexion, les perspectives des étudiants et des pairs ainsi que la théorie que les membres du corps

professoral utilisent, afin de faire comprendre aux centres d'enseignement et d'apprentissage comment les professeures et professeurs apprennent à enseigner pour trouver des moyen d'améliorer leur apprentissage. Des groupes de discussion auxquels ont participé des membres du corps professoral lauréats de prix d'excellence en enseignement et un sondage en ligne des membres du corps professoral ont été utilisés pour obtenir des réponses, le cadre des questions de recherche étant solidement ancré dans la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les groupes de discussion se sont révélés fructueux à plusieurs égards. Premièrement, les renseignements glanés grâce aux échanges francs et ouverts des membres du corps professoral de différentes disciplines et différentes expériences a permis d'obtenir des renseignements de base qui ont contribué à façonner le questionnaire du sondage. Deuxièmement, bon nombre des membres du corps professoral qui ont participé aux groupes de discussion se sont montrés intéressés à participer à d'autres groupes de discussion pour faire part de leurs expériences en enseignement. Il serait utile que les centres d'enseignement et d'apprentissage des six établissements partent de ce forum pour offrir plus d'occasions de tenir ce genre d'échanges sans délai. Troisièmement, les groupes de discussion ont contribué à sonder les attitudes et les sentiments des membres du corps professoral concernant l'enseignement et l'apprentissage, ce qui aurait pu nous échapper si nous avions utilisé uniquement des données quantitatives pour l'analyse. L'approche combinée a donc donné lieu à des idées, des pensées et des réflexions d'une grande richesse et d'une grande profondeur chez les professeures et professeurs d'université d'aujourd'hui qui n'auraient pas nécessairement été saisies autrement.

Le sondage en ligne avait aussi des points forts. Premièrement, le taux de réponse d'environ 21 % dans les six universités était respectable. Même si le sondage a été lancé au printemps, à une période où le corps professoral se concentre généralement sur sa recherche, beaucoup ont indiqué dans leurs commentaires qu'ils jugeaient le sondage très important et avaient volontiers pris du temps dans leur horaire chargé pour y répondre. Deuxièmement, les six universités ont toutes pu fournir des listes des adresses de courriel de leurs professeures et professeurs pour nous permettre d'envoyer des courriels de présentation. Troisièmement, le sondage a été traduit en français pour les membres du corps professoral de l'Université Laurentienne à qui la version française a été remise en plus de la version anglaise.

Parce que l'étude se déroulait dans plus d'un établissement, quelques problèmes logistiques ont dû être réglés concernant la production et la distribution du sondage. Par exemple, chacune des six universités utilise des noms différents pour ses divisions : collèges, écoles, unités, départements, etc. Par souci de clarté, nous avons dû fournir beaucoup d'exemples avec les questions du sondage. Le processus d'approbation éthique varie grandement d'une université à l'autre, ce qui a retardé la distribution du sondage.

Dans l'ensemble, l'étude a permis de mettre en relief plusieurs résultats clés qui seront utiles aux administrateurs et au personnel des centres d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'aux concepteurs pédagogiques et aux présidents de département des universités de l'Ontario et du Canada. Voici quelques-unes des principales constatations de l'étude.



### *Formation des professeurs*

Au regard de la formation des professeurs universitaires, de plus en plus, les étudiants des cycles supérieurs reçoivent une certification et les professeurs d'université une formation. Les membres du corps professoral qui s'approchent de la retraite ont indiqué qu'ils avaient appris sur le tas, par tâtonnements, tandis qu'aujourd'hui, les nouveaux professeurs et les assistants à l'enseignement ont tendance à recevoir une certaine forme de formation avant leur première nomination au corps professoral. Cette tendance fait en sorte que les étudiantes et étudiants des niveaux supérieurs obtiennent des postes d'assistants à l'enseignement et une certification pour l'enseignement et l'apprentissage. Près de 70 % des répondants ont indiqué qu'ils avaient appris en enseignant alors qu'ils occupaient un poste d'assistant à l'enseignement aux cycles supérieurs, en partie parce que de nombreux établissements n'avaient pas de centres d'enseignement et d'apprentissage par le passé et que les nouveaux membres du corps professoral peuvent tirer partie de ces offres plus que leurs collègues expérimentés.

### *Engagement collégial des pairs*

Certains membres du corps professoral façonnent leur enseignement en s'inspirant de professeurs leur ayant enseigné et qui leur ont servi de modèles et beaucoup de répondants ont indiqué qu'ils avaient participé à des discussions officieuses avec des pairs sur l'enseignement. Plus de la moitié des répondants au sondage auraient aimé avoir accès à un mentor officiel qui leur aurait appris à enseigner. Par conséquent, dans la mesure où les discussions officieuses avec les collègues se sont révélées valables, il est également important de noter qu'une structure ou une orientation plus formelle est nécessaire pour favoriser un échange entre les membres du corps professoral concernant leurs expériences en enseignement. En outre, beaucoup de membres du corps professoral ont dit souhaiter l'appui des collègues et demandé que les présidents de département et les doyens reconnaissent que l'enseignement a une valeur qui transcende ses récompenses intrinsèques. De plus, même si de nombreux professeurs et professeures ont indiqué qu'ils utilisaient déjà l'autoréflexion et les évaluations des cours de leurs étudiantes et étudiants pour façonner et adapter leur enseignement, beaucoup ne font pas appel à leurs collègues pour évaluer leur enseignement même si cela est fortement recommandé dans la documentation pour améliorer son enseignement. Les centres d'enseignement et d'apprentissage pourraient également offrir des ressources à cet égard, notamment en organisant une communauté de professeures et de professeurs de différentes disciplines animés du même esprit qui pourraient fournir une rétroaction constructive sur les pratiques d'enseignement.

Plusieurs membres du corps professoral ayant commencé leur carrière avant l'avènement des centres d'enseignement et d'apprentissage ont déclaré que de tels centres auraient été une ressource inestimable, en particulier si les séances avaient porté sur les principes fondamentaux de l'enseignement. Les membres du corps professoral ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir de l'aide pour apprendre à enseigner au début de leur carrière pour éviter certains des écueils inhérents à l'apprentissage sur le tas.

L'importance de trouver un équilibre entre l'enseignement, la recherche et d'autres fonctions scolaires était un thème récurrent chez les participants aux groupes de

discussion, d'où la nécessité que les centres d'enseignement et d'apprentissage continuent d'offrir du soutien aux activités de croissance personnelle et de perfectionnement professionnel. Comme les nouveaux membres du corps professoral sont soumis à une courbe d'apprentissage et à la nécessité de trouver un équilibre dans les premières années de leur carrière, l'importance des centres ne peut être sous-estimée puisqu'ils offrent du soutien aux professeures et aux professeurs pour les aider à concilier le travail et la vie familiale et à naviguer dans les eaux de leur nouveau professorat. Pour les membres du corps professoral plus expérimentés, la possibilité de mener des recherches en classe peut être un moyen de revitaliser une carrière, puisqu'ils peuvent partager leur expérience avec ceux qui en ont moins.

### *Centres d'enseignement et d'apprentissage*

L'étude révèle que 78 % des membres du corps professoral avaient utilisé les services des centres d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer leur enseignement (tableau 9) et que la grande majorité (85 %, tableau 10) étaient satisfaits ou très satisfaits de l'aide qu'ils avaient reçue. Cependant, les professeures et professeurs auxiliaires étaient plus susceptibles que les professeures et professeurs titulaires d'utiliser ces ressources. Malgré l'aide que les centres offrent depuis leur création, il est nécessaire de continuer à chercher d'autres moyens d'encourager un plus grand nombre de membres du corps professoral à recourir à leurs services. L'étude laisse entrevoir plusieurs façons d'élargir le rôle des centres d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Plus précisément, les centres pourraient en faire davantage pour faciliter le développement de la science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA) en soutenant le corps professoral dans ses recherches sur l'enseignement. Beaucoup de membres du corps professoral ont indiqué qu'ils aimeraient recevoir de l'aide pour ce genre de recherche. En outre, les centres pourraient offrir de nouveaux moyens de soutenir les programmes formels de mentorat et d'encourager le développement d'un plus grand nombre de communautés de praticiens au sein desquelles les membres du corps professoral pourraient s'engager dans des dialogues sur des sujets liés à l'enseignement.

Les constatations des groupes de discussion révèlent que les professeures et professeurs aiment les courts articles envoyés par courriel qui touchent une pratique, une méthode ou une approche particulière d'enseignement parce qu'ils peuvent les lire et les mettre à l'essai sans tarder dans leur classe. Les centres offrent aux membres du corps professoral une orientation de valeur concernant les pratiques d'autoréflexion critique et les guident dans leur réflexion sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas en mettant ces ressources à leur disposition et en leur montrant comment ces offres peuvent être adaptées plus rapidement pour améliorer l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

### *La science de l'enseignement et de l'apprentissage*

Cette recherche reposait sur la notion de science de l'enseignement et de l'apprentissage (SEA), appelée l'art professoral de l'enseignement et de l'apprentissage (SoTL) dans le sondage, un vaste domaine qui ne cesse de prendre de l'ampleur et de la profondeur. La SEA était considérée comme la perspective théorique prédominante dans le modèle de Brookfield (1995) qui comprend quatre perspectives (soi-même, étudiants, collègues et théorie). Il est évident d'après le sondage qu'il y a

éloignement de l'approche axée sur l'enseignant au profit d'une approche davantage axée sur l'étudiant et l'apprenant. On constate que les professeurs auxiliaires sont davantage axés sur l'apprenant que les professeurs agrégés ou titulaires.

### *Recherche sur l'enseignement*

Près de 20 % des membres du corps professoral mènent actuellement des recherches sur l'enseignement et beaucoup se sont montrés intéressés à obtenir de l'aide pour cette recherche. Les centres peuvent offrir des ressources et des conseils sur la façon de démarrer un petit projet de recherche en classe et de le faire grandir avec le temps. Pour ceux qui font déjà de la recherche en classe, il s'agit d'une occasion de comprendre et d'appliquer la SEA de manière que les professeurs-chercheurs puissent dépasser les limites de la salle de classe et de l'établissement.

Ce projet de recherche portait sur les pratiques d'enseignement des membres du corps professoral de six universités de l'Ontario. L'étude a examiné les genres d'activités auxquelles participent les professeures et professeurs et comment ils apprennent à enseigner et se développent à titre d'enseignants. Les groupes de discussion et le sondage en ligne ont permis de mieux comprendre comment les professeures et professeurs d'université apprennent à enseigner.

Les questions de la recherche faisaient intervenir des méthodes qualitatives et quantitatives et étaient fortement ancrées dans le théorie sur l'enseignement et l'apprentissage. Elles ont donc permis de glaner des points de vue sur l'enseignement qui n'avaient jamais été documentés jusqu'à maintenant. Ces données peuvent maintenant être utilisées comme base à une future collecte de données et elles seront utiles pour mesurer les progrès réalisés relativement à la croissance et au développement professionnels des professeures et des professeurs.

La sagesse de la pratique dont font état Kreber et Cranton (2000, p. 478) comprend l'utilisation de la théorie et de la réflexion sur celle-ci ainsi que la connaissance de l'enseignement acquise par la recherche et l'expérience en classe. Il s'agit d'un aspect que le processus de promotion et de permanence peut négliger en s'attardant à des produits comme les évaluations de l'enseignement et les ouvrages publiés. Pour aider les membres du corps professoral à développer leur pratique, les centres d'enseignement et d'apprentissage jouent un rôle essentiel en aidant les professeures et professeurs à comprendre le processus par lequel ils apprennent à enseigner et en les aidant à comprendre comment acquérir cette connaissance (Kreber et Cranton, 2000). La SEA comprend la démonstration de sa connaissance de l'enseignement et l'apprentissage continu de l'enseignement.

## Bibliographie

- Akerlind, G.S. 2007. « Constraints on academics' potential for developing as a teacher », *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 1 (février), p. 21-37(17).
- Association des universités et collèges du Canada.
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dawson, D. 2006. « Enhancing teaching: Engaging faculty in the SoTL », *Reflections: Newsletter of the Teaching Support Centre, The University of Western Ontario*, n° 54, p. 3. Sur Internet : [http://www.uwo.ca/tsc/pdf/Reflections\\_54.pdf](http://www.uwo.ca/tsc/pdf/Reflections_54.pdf).
- Données universitaires communes de l'Ontario.
- Fowler, F.J. 2002. *Survey research methods*, 3rd ed., Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- Kreber, C., et P.A. Cranton. 2000. « Exploring the scholarship of teaching », *Journal of Higher Education*, vol. 71, n° 4 (juillet-août), p. 476-495.
- McAlpine, L., et C. Weston. 2000. « Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5, p. 363-385.
- McKinney, K. 2004. « The scholarship of teaching and learning: Past lessons, current challenges and future visions », *To improve the academy*, 22nd ed., p. 3.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Rosnow, R.L., et R. Rosenthal. 1970. « Volunteer effects in behavioural research », dans *New directions in psychology*, 4, New York, Rinehart & Winston.
- Taylor, L., et T. Dawson. 2006. Présentation au congrès de l'Educational Developers' Caucus, Society for Teaching and Learning in Higher Education, Victoria (C.-B.), 2006.
- Theall, M., et J. Centra. 2001. « Assessing the scholarship of teaching: Valid decisions from valid evidence », dans Kreber, C. (éd.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching*, New Directions for Teaching and Learning, n° 86, San Francisco, Jossey-Bass, p. 31-43.
- K. Trigwell, E. Martin, J. Benjamin et M. Prosser. « Scholarship of teaching: A model », *Higher Education Research and Development*, n° 19, p. 155, Sur Internet : <http://www.informaworld.com/10.1080/072943600445628>.
- Weimer, M. 2006. *Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning: Professional Literature That Makes a Difference*, Indianapolis, Jossey-Bass.

Weston, C.B., et L. McAlpine. 2001. « Making explicit the development toward the scholarship of teaching », dans Kreber, C. (éd.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching*, New Directions for Teaching and Learning, n° 86, San Francisco, Jossey-Bass, p. 89-97.

