Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*

La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes

The concept of Scholarship of Teaching and Learning

Der Begriff von Scholarship of Teaching and Learning

El concepto de Scolarship of Teaching and Learning

Nicole Rege Colet, Lynn McAlpine, Joëlle Fanghanel et Cynthia Weston

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1412>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1412

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011

Pagination : 91-104

ISBN : 978-2-84788-330-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Nicole Rege Colet, Lynn McAlpine, Joëlle Fanghanel et Cynthia Weston, « Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1412> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>

Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*

La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes

> Nicole REGE COLET

Université des sciences appliquées de la Suisse italienne, Département de la formation et apprentissage (SUPSI-DFA), Locarno

> Lynn McALPINE

Université d'Oxford, université de McGill, Montréal

> Joëlle FANGHANEL

Université de West, London

> Cynthia WESTON

Université de McGill, Montréal

RÉSUMÉ • Les dispositifs de formation des enseignants universitaires s'efforcent de rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité. Le défi consiste à démontrer que certaines formes de recherche sur la pratique enseignante contribuent à la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. C'est le postulat du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) développé dans le monde anglo-saxon. Cette contribution explore les potentialités du SoTL pour le développement professionnel des enseignants universitaires. Elle relève aussi les dérives possibles d'une approche centrée sur la recherche et comment les éluder.

Mots-clés • recherche en éducation, politique et administration de l'enseignement, expert en éducation

Les dispositifs de formation pédagogique pour les enseignants universitaires et les démarches de développement professionnel supposent, en amont, un cadre de référence qui définit le profil professionnel et l'expertise attendue. Il est généralement admis que le profil professionnel académique se caractérise par une double mission de recherche et d'enseignement bien que, dans la pratique, on assiste de plus en plus à une diversification des missions universitaires et que ce modèle ne soit pas aussi uniforme qu'il le semble *a priori* (Brew, 1999, 2002 ; Fanghanel &

Trowler, 2008). À propos de cette dualité, Menges et Austin (2001) ajoutent que les enseignants universitaires témoignent d'une forte allégeance à l'endroit de leur discipline de référence et de leur formation scientifique avec pour conséquence un moindre intérêt pour la fonction complexe d'enseignant-chercheur ou pour l'enseignement en général. Ainsi, ce double profil professionnel d'un enseignant-chercheur expert dans la recherche disciplinaire comme dans l'enseignement universitaire présente, dans la réalité de tous les jours, un déséquilibre avec une prépondérance marquée (ou souhaitée, voire souhaitable) pour le volet recherche.

Le premier défi pour le développement professionnel des enseignants universitaires consiste à favoriser un rapprochement entre le volet recherche et le volet enseignement, plutôt que leur mise en concurrence. Le second défi, pour fonder le cadre conceptuel qui préside à la formation professionnelle des enseignants, réside dans une définition du « savoir enseigner universitaire » qui met en évidence, les compétences, les représentations, les théories personnelles, les schèmes d'action, les conduites pédagogiques propres à l'enseignement universitaire (Munby, Russell & Martin, 2001 ; Sharpe, 2004). Rege Colet et Berthiaume (2009) arguent que l'identité professionnelle des enseignants universitaires et leur développement professionnel dépendent à la fois de l'ancrage disciplinaire des savoirs pédagogiques (Neumann, 2001 ; Neumann & Becher, 2002) et de la relation entre ces savoirs et les activités de recherche. Pour appréhender le processus de professionnalisation des universitaires, ils suggèrent de travailler sur deux dimensions, d'une part, le savoir pédagogique disciplinaire et, d'autre part, les contributions de la recherche éducative sur les pratiques d'enseignement universitaire, une forme de recherche qui se traduit par la notion du *Scholarship of Teaching and Learning* qui s'est récemment développée dans le monde anglo-saxon.

Notre contribution s'efforce d'explorer la seconde dimension, le SoTL. Il s'agit de discuter de son potentiel dans la perspective du développement professionnel des enseignants mais aussi d'évoquer les possibles limites. Notre propos commencera par un examen des conceptions du SoTL, ses origines, les problèmes de traduction et les définitions retenues. Une fois le contexte posé, notre démarche d'analyse sera double. Nous ne questionnons pas seulement la place du SoTL dans le développement professionnel et ses implications mais nous examinons aussi comment la notion a généré des communautés scientifiques et participé au développement du champ de la recherche en sciences de l'éducation.

1. Les problèmes de traduction

Autant le dire d'emblée, le terme *Scholarship of Teaching and Learning* et sa contraction SoTL¹ posent de redoutables problèmes de traduction. Plusieurs

1 Dans un souci de concision, pour la suite de cet article, nous retenons la tradition de la littérature anglophone qui consiste à utiliser la contraction SoTL.

d'entre nous ont été sollicitées pour résoudre ce défi et nous avons conclu que la traduction française la plus fidèle pourrait être l'expertise dans l'enseignement (Langevin, 2007 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009). En effet, le terme « *scholar* » signifie littéralement « expert ». Cela implique de considérer que les enseignants universitaires peuvent être des experts de l'enseignement de la même manière qu'ils sont reconnus comme des experts de la recherche. Bien que Langevin (2007) ait opté pour une traduction longue mais explicite avec « expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université », faute de traduction suffisamment concise, nous nous rallions cependant au choix d'autres collègues francophones qui n'hésitent pas à recourir à l'expression anglaise et à sa forme contractée. Selon nous, elle représente au mieux le lien entre recherche et enseignement que nous allons argumenter dans le cadre du développement professionnel des enseignants. Ayant évacué de manière expéditive les problèmes de traduction, nous pouvons nous attarder sur l'émergence de la notion de SoTL et ses définitions.

2. Les origines du SoTL

Le terme SoTL résulte d'une réflexion sur le développement professionnel des enseignants universitaires et le texte original de référence, maintes fois cité à ce titre dans la littérature, est sans conteste celui de Boyer (1990), sur la fonction professorale dans l'enseignement supérieur, *Scholarship Reconsidered : Priorities for the Professoriate*. Boyer est le premier à mettre en évidence les multiples composantes de la fonction de professeur universitaire. Il propose une relecture de la notion d'expertise ou de scholarship pour identifier quatre composantes à l'origine de son modèle de référence, dont la première est la découverte (*scholarship of discovery*), soit la production de nouvelles connaissances à travers la recherche. L'intégration des connaissances (*scholarship of integration*) est la deuxième composante qui vise l'utilisation et la synthèse de la connaissance à travers les publications, alors que l'application de la connaissance (*scholarship of application*) concerne le transfert de la connaissance vers la société civile à travers l'expertise et la consultation. La dernière composante est l'enseignement (*scholarship of teaching*), centré sur la transformation et la transmission de la connaissance. Son argument pour soutenir le développement de la fonction enseignante et l'arrimer aux activités de recherche consiste à concevoir, dès le début de la carrière académique, un développement professionnel qui prenne en considération ces quatre formes d'érudition pour les rassembler dans un référentiel de compétences cohérent et complet.

Ce premier plaidoyer pour un renforcement du profil professionnel des enseignants universitaires met l'accent sur l'enseignement et la transmission de la connaissance qui donne lieu, dans un premier temps, au terme de *Scholarship of Teaching* (SoT). Le terme d'apprentissage (*Learning*) a été ajouté plus tard, pour former la notion de SoTL, de manière à tenir compte de la relation duale entre

processus d'enseignement et processus d'apprentissage qui caractérise les situations pédagogiques et didactiques. À partir de ce moment, le SoTL se définit brièvement comme une démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement.

3. Les fonctions du SoTL

Boyer n'a jamais envisagé le SoTL comme une activité de recherche. Il le considérait davantage comme un « moyen de construire des ponts entre la compréhension de l'enseignement et l'apprentissage de l'étudiant » (Boyer, 1990, p. 23). Selon lui les démarches pédagogiques doivent être planifiées avec soin, examinées avec rigueur et être en cohérence avec les contenus enseignés. Il met en avant la nécessité de conduire son enseignement avec professionnalisme et de veiller à la qualité. Or, le SoTL ne signifie pas simplement produire un excellent enseignement, il se comprend surtout comme une approche professionnelle de l'enseignement fondée sur un questionnement circonstancié des pratiques pédagogiques. En d'autres termes, l'enseignement d'un enseignant universitaire professionnel est alimenté par la recherche sur l'enseignement ainsi que par les apports de la didactique dans sa discipline et les théories relatives à l'apprentissage. L'enseignant chevronné connaît la recherche éducative relative à ce qu'il enseigne. De plus, il s'efforce d'analyser et de réfléchir sur sa propre pratique enseignante et s'engage, ce faisant, dans une analyse critique de son enseignement (McAlpine, Weston, Beauchamp *et al.*, 1999 ; McAlpine & Weston, 2002). De fait, le SoTL implique une démarche systématique d'analyse et de modification de la pratique enseignante (Hutchings & Shulman, 1999) dans laquelle l'importance accordée à l'action et à la transformation est cruciale. En effet, elle indique le lien direct avec des activités de type recherche-action comme définie par Norton (2009), qui consiste à examiner de manière systématique sa pratique d'enseignement et ce qui est entrepris pour soutenir les apprentissages des étudiants. Son double objectif est d'améliorer l'enseignement et de contribuer à la connaissance théorique de manière à renforcer la qualité des apprentissages. La finalité du SoTL réside dans le développement de la pratique professionnelle avec une approche basée sur un principe de causalité entre la réflexion, l'évaluation et la pratique (Hannan & Silver, 2000).

Très rapidement, le SoTL a été perçu comme un concept à fort potentiel, susceptible de réconcilier la recherche et l'enseignement, et de contribuer à la valorisation de la fonction enseignante à l'université. Il permettrait, par exemple, de considérer que le savoir pédagogique (ou le savoir pour enseigner) a le même statut ou prestige aux yeux des enseignants-chercheurs que le savoir scientifique (ou le savoir à enseigner). Il conférerait également à l'enseignement les mêmes exigences, critères et normes que les activités de recherche. Les attentes à l'égard du SoTL sont

donc nombreuses et impliquent que la pratique d'enseignement devient à la fois champ de réflexion et champ d'action de haut niveau.

4. Le SoTL comme pratique professionnelle

Nombreux sont les professionnels à s'être emparés du concept de SoTL pour fonder leur propre pratique. Parmi les plus fervents protagonistes on trouve les conseillers pédagogiques, les chercheurs en éducation, certains enseignants et les collaborateurs en charge du développement académique au sein des hautes écoles. Dans le prolongement, des communautés scientifiques et professionnelles se sont organisées autour du SoTL se distinguant par leurs rencontres régulières (par exemple, le congrès bisannuel du *International Society for the Scholarship of Teaching & Learning* (ISSOTL) ou le *London SoTL Conférence* qui s'est tenu annuellement entre 2000 et 2010), leurs revues dont l'*International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning* ou encore des sites Internet proposant une multitude de ressources comme celui de ISSOTL (www.issotl.org) ou encore *The Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning*². Les conseillers pédagogiques en charge du développement professionnel des enseignants universitaires de même que le personnel chargé de la formation à l'enseignement supérieur, ont tenté de mettre en œuvre la notion du SoTL et d'en faire l'outil privilégié de la formation des enseignants et de la gestion des carrières académiques (Brew & Boud, 1996 ; Healy, 2000 ; Huber, 2004 ; Walker, Golde, Jones, Bueschel *et al.*, 2008). L'appropriation du principe du *Scholarship* dans ce contexte est telle qu'on en arrive à énoncer l'avènement du *Scholarship of Academic Development* (Eggins & MacDonald, 2003) comme nouvelle forme de pratique académique. Dans le même esprit, les principes clés du SoTL sont repris comme fondement d'un modèle conceptuel pour la pratique professionnelle du conseil et de l'accompagnement pédagogique en contexte universitaire (Taylor & Rege Colet, 2010).

Cette pluralité des pratiques professionnelles dérivées autour du SoTL donne lieu à une diversification des définitions et des conceptions, où la diversité est fonction à la fois des disciplines scientifiques, du contexte culturel et de la posture professionnelle. En effet, la discipline de référence joue un rôle important dans la manière de se positionner vis-à-vis du SoTL (Hutchings & Huber, 2008). Les perspectives disciplinaires quant aux objectifs d'études varient : certaines disciplines optent pour des approches plus sociologiques portant sur les niveaux macro et micro du système éducatif, comme l'organisation des systèmes, l'impact des innovations pédagogiques ; d'autres approches s'intéressent au sujet apprenant et aux conditions qui favorisent l'apprentissage. Les conceptions dominantes sur la professionnalisation de la pratique de l'enseignement universitaire diffèrent entre les mondes francophone et anglophone. Les pratiques sociales et institutionnelles

2 Disponible à l'adresse suivante : < www.carnegiefoundation.org/scholarship-teaching-learning >, dont il n'existe pas, pour le moment, d'équivalent dans le monde francophone.

sont également divergentes, en particulier quand il s'agit de penser les interventions et les actions à mettre en œuvre pour soutenir le développement professionnel des enseignants-chercheurs (Rege Colet & Berthiaume, 2009). De fait, le SoTL est devenu un objet d'étude en soi à la fois selon une perspective interdisciplinaire qu'interculturelle (Rege Colet, 2009). Au cœur des débats se trouve la question de la définition de la recherche et, en particulier, celle de la recherche en éducation. Or, pour comprendre plus en profondeur ce que recouvre le SoTL, il convient d'examiner en quoi il diffère de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ou la recherche éducative.

5. Le SoTL et la recherche en pédagogie universitaire

Le SoTL s'intéresse aux pratiques enseignantes et de ce fait, les résultats des recherches sont très contextualisés et localisés, ce qui limite les généralisations. En revanche, la recherche en éducation se veut plus généralisable et les résultats doivent être transposables à d'autres contextes ou disciplines. Cette dernière procède d'une production de connaissances qui la place plutôt dans la catégorie de la découverte selon le modèle de Boyer. En réalité, la distinction entre les deux est plus complexe et certains chercheurs n'hésitent pas à conclure que les comparaisons faites entre ces deux formes de recherche sont inappropriées (Griffiths, 2004). Les définitions ont évolué au cours du temps et leurs fondements historiques sont souvent négligés au profit d'une focalisation sur les résultats (publications, citations, fonds de recherche). Il reste que la définition de la recherche est en constante évolution et Brew (2002), notamment, estime que le terme recherche peut recouvrir une variété de démarches qui peuvent aussi être guidées par les agendas politiques ou les mécanismes de financement.

L'analyse épistémologique met en évidence des différences qui portent autant sur les objets d'étude et les méthodologies que sur les niveaux du système éducatif qui sont interrogés par le SoTL ou par la recherche en éducation. Pour mieux comprendre la place du SoTL dans la recherche en éducation, nous nous limiterons à examiner les méthodes et les cadres théoriques invoqués.

La question des méthodologies propres au SoTL est facile à résoudre. Dans sa revue de la littérature très complète sur la recherche pédagogique, Tight (2003) énumère les grandes tendances : l'analyse documentaire, l'analyse comparée, les entretiens, les enquêtes avec analyses multivariées, l'analyse conceptuelle, la phénoménographie, les approches critiques, les approches par genres, les histoires de vie et l'autobiographie. Les méthodes utilisées dans le SoTL sont proches de celles de la recherche éducative bien que les documents analysés, les contextes examinés et les observations faites puissent être de natures différentes. Les questionnaires et le travail en groupe (*focus group*) sont autant utilisés dans le SoTL que dans la recherche éducative, dès lors, on ne peut que relever les similarités entre les deux champs en ce qui concerne la méthodologie (Huber, 2004). Ce qui varie, cependant,

est la rigueur avec laquelle ces méthodes sont appliquées dans le SoTL et le fait qu'il est nécessaire de combler la brèche entre la portée et la rigueur (Fanghanel, Ciccone & Robinson, 2009). Le SoTL vit une forme de double contrainte : il doit, d'une part, atteindre l'ensemble de la communauté académique de manière à renforcer la pratique enseignante et la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage et, d'autre part, il exige expertise et rigueur méthodologiques afin d'atteindre le niveau de crédibilité scientifique requis pour être reconnu dans la communauté académique comme un levier de développement et un élément significatif de la recherche.

La question des cadres conceptuels et théoriques du SoTL est plus complexe. En effet, c'est un point de divergence important au sein des communautés SoTL mêmes. Pour certains, le défi consiste à développer des approches théoriques qui s'inscrivent dans les champs disciplinaires de référence. Roxå, Olsson & Mårtensson (2008) rapportent que, lors de la conférence de 2006 de l'International Society for the Scholarship of Teaching and Learning à Washington, Gibbs de l'Université d'Oxford, figure de proue du SoTL, a déploré un manque de fondements théoriques dans la plupart des présentations qui, dès lors, n'ont pu atteindre pleinement leurs objectifs. La réponse de Hutchings (2007), selon laquelle la théorie est bien présente au sein du SoTL, a ouvert un débat encore en cours sur le statut de la théorie dans le SoTL. Le débat s'organise autour de deux aspects, l'un est relatif à la nature de la modélisation alors que l'autre interroge le degré de modélisation théorique.

Pour ce qui concerne le premier point, il convient de se rappeler que la plupart des cadres théoriques et conceptuels de la recherche éducative proviennent des sciences sociales (psychologie et sociologie), parmi lesquels les théories génériques sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour la plupart des enseignants, le SoTL représente un champ de recherche secondaire, le principal étant celui de leur recherche disciplinaire. Progressivement, les adeptes du SoTL ont importé leurs propres paradigmes disciplinaires dans le SoTL avec, par exemple, le recours à la sémiotique, à la théorie des répondants (linguistique), l'herméneutique (linguistiques et littérature), les questions d'erreur et de mauvaises représentations (linguistique et langage), la résilience (psychologie) (Hutchings, 2007 ; Hutchings & Huber, 2008). Il en résulte que le SoTL ne dérive pas d'un seul modèle conceptuel et théorique et qu'il n'évolue pas de manière linéaire. Il y a, de fait, une grande richesse dans la variété des théories invoquées dans le SoTL.

La variété est également de mise dans le degré de modélisation théorique au sein du SoTL. Hutchings et Huber (2008) s'interrogent sur l'intérêt d'opposer les approches inductives et déductives. Ils prétendent que l'élaboration d'un cadre conceptuel peut résulter d'une réflexion profonde sur la pratique professionnelle et l'enseignement. Roxå, Olsson et Mårtensson (2008) ajoutent que, comme domaine émergent, le SoTL est appelé à évoluer et à s'enrichir sur le plan théorique. Ils précisent, néanmoins, que cette évolution ne doit pas être laissée au hasard. Ils

estiment que la théorie est indispensable et que le développement pédagogique au sein de l'enseignement supérieur peut contribuer à fournir un cadre théorique pour le SoTL.

6. Le SoTL comme outil de développement pédagogique

La réflexion sur le statut épistémologique et méthodologique du SoTL, et sur sa place au sein de la recherche en éducation ne doit pas nous faire perdre de vue qu'il a surtout été retenu pour son potentiel possible sur le développement professionnel des enseignants universitaires (Weston & McAlpine, 2001) et la revalorisation de la fonction enseignante (Langevin, 2007). C'est sans doute sa proximité avec les démarches de recherche qui en ont fait une option séduisante pour encourager les enseignants-chercheurs à investir dans leur enseignement de la même manière qu'ils le feraient vis-à-vis de leur recherche. Le SoTL épouserait un paradigme de travail suffisamment crédible pour convaincre mêmes les plus réticents à l'égard de l'enseignement. Or, l'expérience des vingt dernières années, depuis le plaidoyer de Boyer (1990), indique que le SoTL est devenu une sorte de label utilisé parfois à tort et à travers, perçu comme la panacée pour le développement académique, mais en même temps, il est devenu une notion qui veut tout dire et son contraire. Ainsi, le SoTL tombe dans un cercle vicieux où, selon les attentes de Roxå, Olsson et Mårtensson (2008), le développement pédagogique dans l'enseignement supérieur est appelé à soutenir le développement du SoTL alors que le SoTL doit contribuer au développement académique et en particulier au développement professionnel des enseignants et aux carrières académiques. Or, ces dérives tautologiques peuvent nuire au SoTL et, par discréditations successives, écorcher son potentiel.

Pour ce qui concerne le développement professionnel des enseignants universitaires, nous relevons au moins deux effets pervers avec, d'une part, un renforcement du dogme de la publication et, d'autre part, un impact négatif sur la recherche en éducation.

Pour beaucoup, entrer dans le SoTL implique de mener des recherches empiriques sur son enseignement et, surtout, de les publier selon les normes académiques usuelles. Dans ce cas, l'émergence du SoTL pourrait effectivement contribuer à augmenter la pression à publier et à renforcer le dogme du « *publish or perish* » puisque les candidats à une carrière académique doivent à la fois publier dans leur discipline et sur leurs recherches portant sur l'enseignement. La pression académique sur les carrières en lien avec le volet enseignement ne cesse de s'accroître. Par exemple, les exigences portant sur la capacité de réflexivité sur les activités d'enseignement sont bien plus élevées que celles liées aux activités de recherche. Contrairement à une vision du SoTL comme instrument servant à reconnaître la valeur de l'activité d'enseignement et la variété des approches professionnelles (*scholarly approaches*) à l'égard de l'enseignement comme de la recherche, cette dérive retient comme ultime valorisation d'un *cursus* universitaire,

la publication. Au lieu de l'ouverture promise par le déploiement de la notion de *Scholarship*, on dénote un enfermement autour de la pratique unique de la publication (Kreber, 2005).

Le second effet pervers touche à la qualité de la recherche en éducation. Le développement du SoTL a pu faire croire que n'importe qui pouvait faire de la recherche éducative. Les effets, mentionnés plus haut, sont un affaiblissement de la méthodologie et de la formalisation des cadres théoriques. Pour éviter que le SoTL s'apparente à une forme de bricolage de la recherche, différentes modalités de collaboration entre chercheurs confirmés en sciences de l'éducation et enseignants universitaires sont explorées. Très récemment, par exemple, la section suisse de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) a organisé une journée d'étude sur l'apprentissage des étudiants dans le supérieur. Chacune des communications a été préparée conjointement par un ou des enseignants présentant leur innovation en matière d'évaluation et par un conseiller pédagogique expérimenté dans la recherche éducative. L'étape suivante consiste à préparer, toujours ensemble, un texte qui sera soumis pour publication dans une revue à comité de lecture. Ce travail d'accompagnement est certes coûteux et difficile à généraliser mais il est source de développement professionnel et de grandes satisfactions pour ceux qui s'y engagent.

7. De nouvelles perspectives pour le SoTL

Les prochaines étapes de développement du SoTL et de la mise en œuvre de son potentiel supposent de repenser les activités de publication et les dispositifs de soutien du développement professionnel des enseignants.

Pour ce qui est des publications, il s'agit avant tout de clarifier les critères qui président aux publications dans l'évaluation par les pairs des textes soumis (Fanghanel, Rege Colet & Bernstein, 2009). La communauté SoTL se caractérise par la diversité des méthodologies, théories et idéologies qui guident les auteurs mais aussi par les représentations et pratiques eu égard au SoTL et l'expérience dans la publication. La pluralité s'étend aux professions représentées qui comprennent des enseignants, des dirigeants académiques, des autorités politiques, des conseillers pédagogiques et aussi, plus en plus, d'étudiants et de doctorants. Il convient, dès lors, de reconnaître les intérêts à publier dans le domaine du SoTL et les objectifs visés. Pour certains auteurs cela peut représenter un premier pas avant de viser des revues internationales à comité de lecture très sélectif. Pour d'autres, il s'agit de contribuer à une cause et à la valorisation de la fonction enseignante par leur expertise. Mais la plupart se trouvent quelque part au milieu. Les critères pour accéder à la publication devraient considérer que toutes les formes d'enquête et de questionnement sont de valeur égale quand les méthodes utilisées sont cohérentes avec les questions posées et l'interprétation des données produites. Toutes les formes de recueil de données sont pertinentes et ne devraient pas se limiter exclusivement

à des plans expérimentaux et à l'analyse quantitative, ceux-ci s'appliquant mal à l'enseignement. Il n'en demeure pas moins que le SoTL suppose une observation rigoureuse de la pratique enseignante. À titre d'exemple, l'observation peut porter sur le travail des étudiants pour atteindre les objectifs d'un programme ou d'un cours, ou sur la métacognition. Les textes purement conceptuels ou théoriques, ou d'orientation politique ont aussi leur place dans les publications relatives au SoTL pour autant qu'ils proposent des liens au domaine du SoTL et ne se limitent pas à des références in abstracto par rapport aux politiques et pratiques dans l'enseignement supérieur. Dans tous les cas, il importe de rapporter avec précision les précautions prises pour entreprendre une recherche éthiquement correcte.

Outre la clarification des critères et des attentes pour accéder à la publication dans le domaine du SoTL, en raison de l'expérience diverse des auteurs, il convient de réfléchir aux mesures d'encouragement offertes aux universitaires en début de carrière. Les dispositifs de soutien dans le cadre des démarches de développement professionnel doivent aussi s'engager dans une relecture de la notion du SoTL et de sa place dans la carrière universitaire. Il s'agit, avant tout, de montrer la variété des manières possibles pour s'engager intellectuellement et activement dans la qualité de son enseignement et pour adopter une posture professionnelle. La qualité d'un questionnement sur la pratique professionnelle ne se mesure pas exclusivement en termes de publications. Il faut rompre avec le présupposé que seule, la publication peut rendre compte de la qualité de l'enseignement et que le SoTL implique fatalement de publier.

Les conseillers pédagogiques ainsi que les autres professionnels en charge de soutenir le développement pédagogique des enseignants universitaires doivent proposer également les autres approches (Weston & McAlpine, 2001) qui comprennent, par exemple, les discussions avec les collègues sur son enseignement, l'appartenance à des réseaux de travail ou les démarches d'évaluation de l'enseignement. Le lecteur désireux d'en savoir plus sur ces dispositifs et leur impact sur le développement professionnel des enseignants peut se rapporter aux autres contributions de ce numéro thématique. Ces approches sont alignées sur ce que les enseignants disent sur la manière dont ils apprennent à enseigner (Knight, Tait & Yorke, 2006) comme réfléchir sur l'enseignement, solliciter l'avis des étudiants, discuter avec les assistants et les collègues. Ces démarches réduisent le risque d'être isolé dans son enseignement et permettent de faire appel aux ressources nécessaires pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants qui recourent à ces pratiques font preuve d'une approche professionnelle eu égard à leur enseignement plutôt que d'une expertise dans l'enseignement et, de fait, reviennent aux origines du SoTL et des perspectives esquissées par Boyer.

En conclusion, nous considérons que le SoTL peut faire partie des dispositifs qui favorisent le développement professionnel des enseignants universitaires et la valorisation de la fonction enseignante à deux conditions. La première est de

renoncer à limiter le SoTL à la production de publications de haut niveau proches des exigences de la recherche éducative. La seconde est que les dispositifs de conseil et d'accompagnement veillent à informer les enseignants sur leur pratique enseignante et les encouragent à explorer différentes facettes d'un engagement intellectuel dans l'enseignement.

Nicole REGE COLET

nicole.rege-colet@supsi.ch

Lynn McALPINE

lynn.mcalpine@mcgill.ca

Joëlle FANGHANEL

Joelle.Fanghanel@tvu.ac.uk

Cynthia WESTON

cynthia.weston@mcgill.ca

BIBLIOGRAPHIE

- BOYER E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*, Princeton : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BREW A. (2002). « Research and the academic developer: A new agenda », *International Journal for Academic Development*, vol. VII, n° 2, p. 112-122.
- BREW A. (1999). « Research and teaching: Changing relationships in a changing context », *Studies in Higher Education*, vol. XXIV, n° 3, p. 291-301.
- BREW A. & BOUD D. (1996). « Preparing for new academic roles: Holistic approaches to development », *International Journal for Academic Development*, vol. I, n° 2, p. 17-25.
- EGGINS H. & MACDONALD R. (dir.) (2003). *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham : The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- FANGHANEL J, CICCONE T & ROBINSON, J. (2009). *Internationalizing (IS) SOTL. Presentation at the ISSOTL 09 Conference, Shared Futures, Emerging Knowledge*, Solid Foundations, Indianapolis.
- FANGHANEL J., REGE COLET N. & BERNSTEIN D. (dir.) (2009). *London Scholarship of Teaching and Learning 7th International Conference (2008) Proceedings*, volume IV, London : City University.
- FANGHANEL J. & TROWLER P. (2008). « Exploring Academic Identities and Practices in a Competitive Enhancement Context: a UK-based case study », *European Journal of Education*, vol. XLIII, n° 3, p. 301-313.

- GRIFFITHS R. (2004). « Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines », *Studies in Higher Education*, vol. XXIX, n° 6, p. 709-726.
- HANNAN A. & SILVER H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional cultures*, Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- HUBER M. T. (2004). *Balancing Acts: The Scholarship of Teaching and Learning in Academic Careers*, Washington DC : American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- HUTCHINGS P. (2007). « Theory: The Elephant in the Scholarship of Teaching and Learning Room », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. I, n° 1, disponible sur Internet : <http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v1n1/essays/hutchings/IJ_Hutchings.pdf>, consulté le 22 juin 2011.
- HUTCHINGS P. & HUBER M. T. (2008). « Placing Theory in the Scholarship of Teaching and Learning », *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. VII, n° 3, p. 229-244.
- HUTCHINGS P. & SHULMAN L. S. (1999). « The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments », *Change*, vol. XXXI, n° 5, p. 10-15.
- KNIGHT P. T., TAIT J. & YORKE M. (2006). « The professional learning of teachers in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. XXXI, n° 3, p. 319-339.
- KREBER C. (2002). « Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching », *Innovative Higher Education*, vol. XXVII, n° 1, p. 5-22.
- KREBER C. (2005). « Charting a critical course on the scholarship of university teaching movement », *Studies in Higher Education*, vol. XXX, n° 4, p. 389-405.
- LANGÉVIN L. (dir.) (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McALPINE L. & WESTON C. (2002). « Reflection: Issues related to improving professors'teaching and students'learning », in N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education*, Netherlands : Kluwer, p. 59-78.
- McALPINE L., WESTON C., BEAUCHAMP C. *et al.* (1999). « Building a metacognitive model of reflection », *Higher Education*, vol. XXXVII, n° 2, p. 105-131.
- MUNBY H., RUSSEL T. & MARTIN A. K. (2001). « Teachers' knowledge and how it develops » in V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington: American Educational Research Association, p. 877-904.
- NEUMANN R. (2001). « Disciplinary differences and university teaching », *Studies in Higher Education*, vol. XXVI, n° 2, p. 135-146.

- NEUMANN R. & BECHER T. (2002). « Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis », *Studies in Higher Education*, vol. XXVII, n° IV, p. 405-417.
- NORTON L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*, Abingdon: Routledge.
- REGE COLET N. (2009). « Educational development in Higher education. An Interdisciplinary Framework », in J. Fanghanel, N. Rege Colet & D. Bernstein (Eds.), *London Scholarship of Teaching and Learning 7th International Conference (2008) Proceedings*, vol. IV, City University of London.
- REGE COLET N. & BERTHIAUME D. (2009). « Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires », in R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans) formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, p. 137-162.
- ROXÅ T., OLSSON T. & MÅRTENSSON K. (2008). « Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development », *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. VII, n° 3, p. 276-294.
- SHARPE R. (2004). « How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers » in D. Baume & P. Kahn (Eds.), *Enhancing staff and educational development*, London : Routledge, p. 132-153.
- TAYLOR L. & REGE COLET N. (2010). « Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice », in A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive international model*, p 139-167.
- TIGHT M. (2003). *Researching Higher Education*, Maidenhead, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- WALKER G., GOLDE C. M., JONES L. et al., (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. Palo Alto : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- WESTON C. & McALPINE L. (2001). « Integrating the scholarship of teaching into the disciplines », *New Directions for Teaching and Learning: The scholarship of teaching*, n° 86, p. 89-97.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The concept of Scholarship of Teaching and Learning

Research on higher education and the formalisation of teaching practices

ABSTRACT • Faculty development courses are aimed to bring together teaching and learning under the same professional framework. Based on the notion of Scholarship of Teaching and Learning

(SoTL) developed in Anglo-Saxon contexts, the challenge is to show that certain forms of research on teaching practices contribute to the professional development of academics. This paper explores the potentialities of SoTL. It also points to the possible counter-effects of a research-based approach and how to avoid them.

KEYWORDS • educational research, Educational Policy and Administration, educational expert

Der Begriff von Scholarship of Teaching and Learning

Forschung über das Hochschulwesen und Formalisierung der Lehrpraktiken

ZUSAMMENFASSUNG • Die Maßnahmen zur Ausbildung der Lehrenden im Hochschulwesen bemühen sich, Unterricht und Forschung im gleichen Paradigma der Beruflichkeit zu vereinbaren. Die Herausforderung besteht dabei darin, zu zeigen, dass gewisse Formen der Forschung über Lehrpraktiken zur pädagogischen Ausbildung der Lehrenden beitragen. So lautet das Postulat des im angelsächsischen Sprachraum entwickelten *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Dieser Beitrag erforscht die Möglichkeiten des SoTL für die berufliche Entwicklung der Lehrenden an Hochschulen. Er zeigt auch die möglichen Schwierigkeiten einer auf Forschung zentrierten Herangehensweise und wie man sie vermeiden kann.

SCHLAGWÖRTER • Erziehungsforschung, Schulpolitik und –verwaltung, Erziehungsexperte

El concepto de Scholarship of Teaching and Learning

La investigación sobre la enseñanza superior y la formalización de las prácticas docentes

RESUMEN • Los dispositivos de formación de los docentes universitarios se esfuerzan en reunir la enseñanza y la investigación dentro de un mismo paradigma de profesionalidad. El reto consiste en demostrar que algunas formas de investigación sobre la práctica docente contribuyen a la formación pedagógica de los docentes-investigadores. Es el postulado del Scholarship and Learning (SoTL) desarrollado en el mundo anglosajón. Esta contribución explora las potencialidades del SoTL para el desarrollo profesional de los docentes universitarios. Señala también las desviaciones posibles de un acercamiento centrado en la investigación y el de modo de eludirlas.

PALABRAS CLAVES • investigación educativa, Política y administración educativas, experto en educación