

La formation continue créditée : un espace de développement professionnel pour les enseignants du supérieur

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke

2500, Boulevard de l'université – Sherbrooke (Québec) – J1K 2R1 - Canada

Christelle.Lison@usherbrooke.ca

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

La question du développement professionnel des enseignants du supérieur en est une de taille. Depuis plusieurs années maintenant, les cégeps encouragent les personnels pédagogiques à participer à des formations continues, offertes notamment par les universités. L'Université de Sherbrooke offre un programme de maîtrise en enseignement supérieur au collégial (45 crédits) qui propose notamment un parcours « Innovation pédagogique » organisé selon une démarche de SoTL. Dans le cadre de ce texte, nous analysons spécifiquement celui-ci afin de mettre en lumière les forces et les points à améliorer, tout en nous basant sur la littérature.

SUMMARY

The issue of professional growth of higher education teachers is a major one. For several years now, Colleges have been encouraging teaching staff to participate in continuing education programs, particularly those offered by universities. The Université de Sherbrooke offers a master's degree in Higher Education at the college level (45 credits) that includes a "Pedagogical Innovation" course organized according to a SoTL approach. In this text, we specifically analyze this program in order to highlight its strengths and areas for improvement, based on the literature.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

SoTL, Master, Enseignants du supérieur, Cégep, Apprentissage tout au long de la vie

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

SoTL, Master, Higher Education teachers, College, Lifelong learning

1. Introduction

Au Québec, depuis plusieurs années, la question du développement professionnel des enseignants du supérieur est considérée comme pertinente et essentielle (Lison et Paquelin, 2019), à la fois dans une perspective individuelle, mais aussi collective. Les établissements

d’enseignement supérieur que sont les collèges d’enseignement général et professionnel (cégeps) sont particulièrement attentifs à cette réalité. En effet, ils engagent des enseignants de multiples disciplines en fonction des programmes de formation, aux diplômes et aux bagages diversifiés. Toutefois, il importe de reconnaître que ces personnes ont rarement une expertise en enseignement. Ainsi, ils apprennent surtout « sur le tas », en échangeant avec des pairs plus expérimentés ou se basant sur leur intuition. Considérant l’importance de ces enseignants dans le système éducatif québécois, de nombreux cégeps encouragent les personnels pédagogiques à participer à des formations continues, offertes notamment par les universités. Parmi celles-ci, l’Université de Sherbrooke, avec son programme de maîtrise en enseignement supérieur au collégial, fait figure de proue. Dans le cadre de ce texte, nous souhaitons analyser plus en profondeur les 15 derniers crédits de la maîtrise (sur un total de 45) qui propose deux parcours, dont un organisé selon une démarche de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

Dans un premier temps, nous dressons les grandes lignes du développement professionnel des enseignants du supérieur dans la perspective socioconstructiviste qui a guidé notre structuration de programme. Dans un deuxième temps, nous explicitons la démarche de SoTL en termes de finalité et de processus. Dans un troisième temps, le contexte de la formation continue au cœur de ce texte, soit celui de la maîtrise en enseignement supérieur au collégial. Finalement, nous analysons les forces et les points à améliorer de notre programme.

2. Le développement professionnel des enseignants du supérieur

Loin d’être un concept simple à appréhender, le concept de développement professionnel est englobant, pluridimensionnel, polysémique et protéiforme (Jorro, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005), ce qui l’amène à référer à une série de réalités. Barbier, Chaix, et Demailly (1994) l’appréhendent comme « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7). Dans le champ des métiers de la relation, comme en enseignement supérieur, la réalité changeante de la profession appelle effectivement les enseignants redéfinir leurs pratiques et leurs identités professionnelles (Charlier, Chaubet, Kaddouri, Gremion, Guillemette et Petit, 2019).

S’inscrivant dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014) qualifient le développement professionnel de double processus de construction qui, d’une part porte sur les « savoirs professionnels à partir des savoirs

théoriques et pratiques (Raisky, 1999) acquis dans les situations de la vie quotidienne et dans les activités professionnelles (Alheit et Dausien, 2005) » et d'autre part, compose l'identité professionnelle, permettant à l'individu de développer « un ensemble de représentations et de sentiments à propos d'elle-même en rapport avec les autres, sa pratique et son contexte » (s.p.) à partir de l'analyse de ses réalisations dans des activités professionnelles. Ce processus d'apprentissage, qualifié de dynamique et complexe, est multidimensionnel et évolutif dans le temps, à l'articulation de plusieurs dimensions, dont la construction identitaire individuelle et collective (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001 ; Gosselin et al., 2014, Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

Une vision holistique de l'apprentissage correspond à celle du développement professionnel, par le fait qu'il est « un processus qui se produit tout au long de la vie où l'acteur est amené à construire des savoirs dans les situations qu'il rencontre de façon à devenir un praticien plus expérimenté » (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2017, p. 38). Ces conceptions de l'apprentissage et du développement professionnel traduisent une interprétation individuelle par la transformation des expériences vécues par une personne. Cette perspective constructiviste ou socioconstructiviste amène donc à concevoir le développement professionnel comme un processus rattaché non seulement à la pratique, mais à la personne qui propose les situations professionnelles travaillées (Hensler et Dezutter, 2008). Les savoirs et les compétences à développer sont ainsi déterminés à partir des préoccupations et des intérêts de la personne engagée dans son développement professionnel, celles-ci étant soutenues par des conditions favorisant le développement de compétences et de savoirs en visant à les adapter au contexte et à la personne de façon continue (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Partant de cette perspective, il nous a semblé que l'une de démarches possibles pour favoriser le développement professionnel des enseignants du supérieur était celle de la formation continue créditée (Lison, 2020). Toutefois, considérant l'expertise disciplinaire de ces acteurs, il nous paraît pertinent de les amener à adopter une démarche du type SoTL.

3. Le Scholarship of Teaching and Learning

Bien que certains auteurs (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011) aient tenté de traduire en français l'expression SoTL, force est de constater que ce n'est pas chose facile considérant les dimensions multiples qu'elle recouvre, ce qui nous amène à faire le choix de garder l'expression anglophone.

La démarche de SoTL prend sa source, dès les années 1990, dans les travaux de Boyer portant sur la valorisation de l’enseignement supérieur (*scholarship of teaching*), au même titre que la recherche. Partant de ce postulat, O’Brien (2008) appréhende le Scholarship of Teaching and Learning comme « an invitation to look closely into pedagogical practice, and to engage deeply in an evidence-based analysis of how our students learn effectively [...] to deliberately frame and investigate what works, and what doesn’t, in relation to deepening learning, improving teaching, and advancing practice » (p. 1). Cette proposition est particulièrement intéressante pour des enseignants en exercice qui souhaitent s’engager dans une transformation de leurs pratiques au profit de l’apprentissage des étudiants, tout en documentant celle-ci de manière rigoureuse (*evidence-based*) afin de partager les retombées de leurs expérimentations avec leurs pairs et, plus largement, la communauté scientifique. Nous détaillerons dans la section portant sur le contexte de formation continue comment cela se traduit dans notre milieu.

Repartant notamment des travaux de Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000), d’O’Brien (2008) et de Felten (2013), Bélisle, Lison et Bédard (2016) ont opérationnalisé un cycle de six étapes itératives, tel qu’illustré à la figure 1.

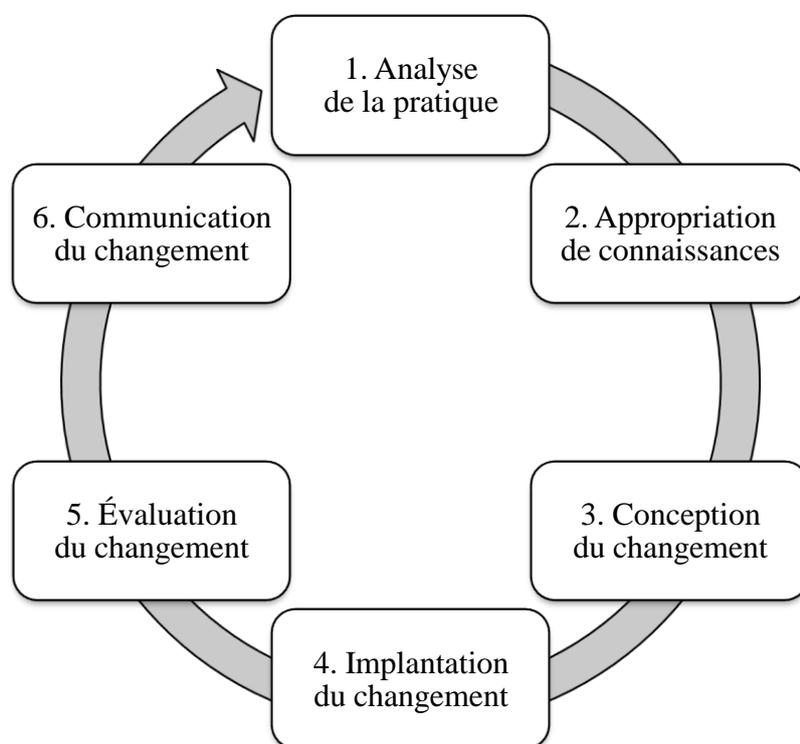


Figure 1 Démarche du Scholarship of Teaching and Learning (Bélisle et al., 2016, p. 79)

Notons que ce qui caractérise cette démarche dès ses débuts est d’une part le fait que les enseignants qui s’y engagent le font dans un cadre disciplinaire spécifique, qui constitue

potentiellement à la fois un levier et un frein, aux résultats de la démarche et aux retombées en émergeant et d'autre part le fait que la démarche elle-même les incite à adopter une posture de praticien-chercheur (Bédard, 2014). Cela amène l'enseignant à devoir porter un regard réflexif et critique sur ses pratiques, puis à dépasser les questionnements qu'il peut avoir sur celles-ci pour permettre à la communauté disciplinaire de s'en saisir à un niveau plus macro. Par ailleurs, rappelons que si cette démarche favorise le développement professionnel, en ce sens également identitaire, des personnes qui s'y engagent, elle a également pour finalité de permettre aux étudiants de réaliser des apprentissages durables de qualité.

4. Le contexte de la formation continue

Depuis 1973, le secteur Performa de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke au Québec offre des programmes de perfectionnement en enseignement collégial au personnel pédagogique (personnel enseignant et personnel conseiller pédagogique essentiellement) œuvrant dans les cégeps. Les activités sont dispensées dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et les collèges du réseau, ce qui permet de tenir compte des besoins, des attentes et des conditions particulières des participants et du réseau collégial.

Au fil des années, différents programmes de niveau premier et deuxième cycle ont été développés dans une perspective d'offre créditée. Parmi ces programmes, nous souhaitons plus particulièrement analyser les 15 derniers crédits de la maîtrise (sur un total de 45) qui propose deux parcours, dont un organisé dans une démarche de SoTL. Ce parcours, intitulé « Innovation pédagogique » est en place depuis maintenant quatre ans et accueille chaque année une cohorte d'une quinzaine de participants, enseignants dans un cégep. S'inscrivant dans le paradigme de l'apprentissage et dans une approche par compétences chère aux cégeps, nous avons privilégié une approche-programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Alors que les 30 premiers crédits (ce qui correspond à environ 1350 heures de travail étudiant) sont des cours obligatoires pour certains et optionnels pour d'autres, les 15 derniers crédits de la maîtrise (ce qui correspond à environ 675 heures de travail étudiant) sont organisés selon une démarche de SoTL. Ainsi, le profil de sortie des participants est celui du praticien-chercheur. Autrement dit, nous les invitons à s'inscrire dans cette posture et à la vivre à travers les différentes activités du programme. Concrètement, les participants sont invités à transformer leur pratique sur la base de questions qui émergent de situations professionnelles orientant l'activité de recherche sur la base d'une approche scientifique. L'analyse de leur parcours de formation les mène à faire évoluer leur identité professionnelle,

notamment à travers des activités spécifiques de co-développement au sein d’une communauté d’apprentissage et à formaliser leur pratique sur le terrain. De plus, les participants sont invités à bonifier les liens qu’il entretient avec le monde professionnel et les acteurs de la recherche au sein de la communauté.

4.1. Les compétences des 15 derniers crédits de la maîtrise

Considérant que la maîtrise est un programme de 45 crédits, organisé dans une approche de programmes gigognes, les compétences ont été définies pour chacun des programmes, dans une perspective évolutionniste d’approche-programme. Nous présentons dans le tableau 1 les 4 compétences et leurs composantes, spécifiquement pour les 15 derniers crédits.

Tableau 1 Compétences et composantes des 15 derniers de la maîtrise (adapté de Performa, 2021)

	Compétences	Composantes
Pratique professionnelle	Mettre en œuvre des situations d’enseignement et d’apprentissage dans un milieu d’exercice au collégial	<ul style="list-style-type: none"> □ En analysant de façon critique une situation professionnelle complexe (problématique, problème ou question) par une démarche de recherche ou d’intervention □ En mobilisant un ensemble d’écrits en appliquant avec rigueur une pensée analytique, critique et synthétique
	Adapter des interventions pédagogiques en prenant en compte les caractéristiques des acteurs et des contextes dans un milieu d’exercice au collégial	<ul style="list-style-type: none"> □ En mobilisant des connaissances approfondies en pédagogie de l’enseignement supérieur dans une démarche de recherche ou d’intervention en milieu professionnel □ En résolvant des problèmes complexes et variés par la conduite d’un projet dans une démarche de recherche ou d’intervention en milieu professionnel
	Exploiter le potentiel du numérique et des connaissances informationnelles en contexte professionnel au collégial	<ul style="list-style-type: none"> □ En mobilisant des connaissances informationnelles et des habiletés liées à l’usage du numérique et des technologies pour les appliquer dans une démarche de recherche ou d’intervention en milieu professionnel □ En intégrant des stratégies de collaboration et de communication dans une démarche de recherche ou d’intervention en milieu professionnel
Développement professionnel	S’engager dans une démarche d’apprentissage et d’amélioration de sa pratique dans une perspective de développement professionnel continu	<ul style="list-style-type: none"> □ En analysant ses apprentissages et ses actions dans une démarche de recherche ou d’intervention à la lumière de connaissances scientifiques et professionnelles □ En développant une pensée critique dans une approche réflexive et éthique lors de la conduite d’un projet de recherche ou d’intervention en milieu professionnel

Tel que présenté dans le tableau, les compétences sont pensées à travers deux volets complémentaires, soit la pratique professionnelle et le développement professionnel.

4.2. Les activités pédagogiques des 15 derniers crédits de la maîtrise

Afin de permettre aux participants d'atteindre les compétences visées, différentes activités pédagogiques leur sont proposées selon un parcours progressif tel que l'illustre la figure 2.

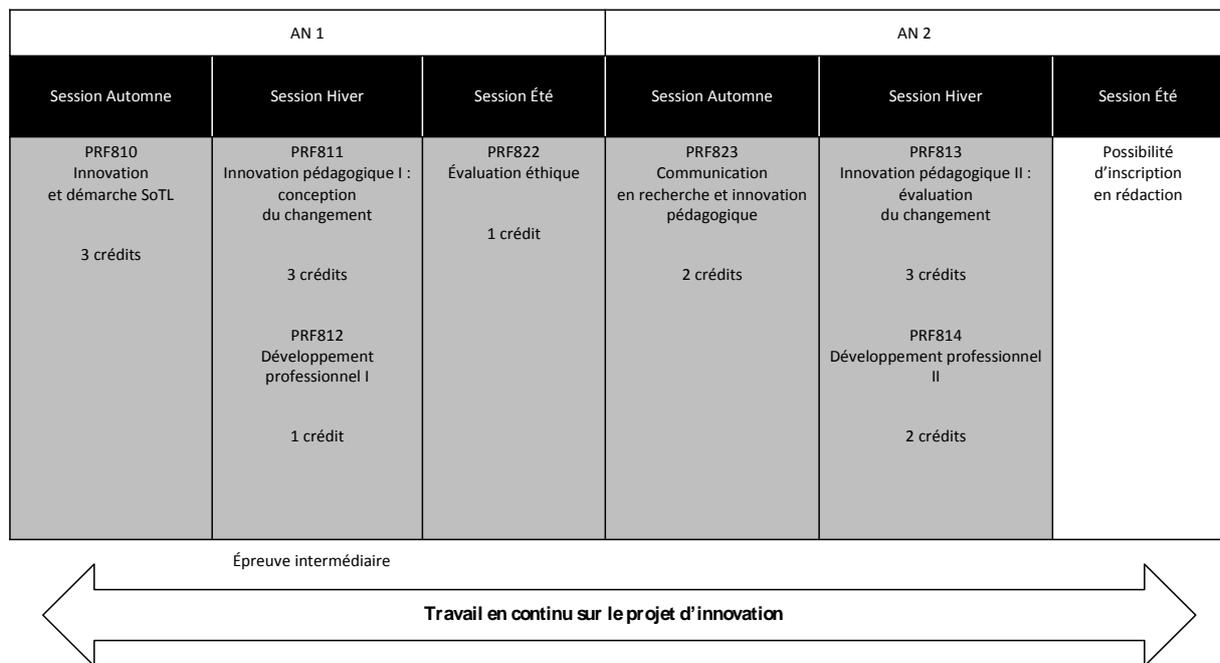


Figure 2 Parcours type pour les 15 derniers crédits de la maîtrise (Performa, 2021)

Lors de la première session, les participants sont amenés à découvrir ce qu'est l'innovation, en quoi consiste un projet d'innovation pédagogique et la démarche de SoTL dans son ensemble. Dès cette première activité pédagogique, les participants sont également amenés à vivre les deux premières étapes du cycle itératif de Bélisle et al. (2016), soit l'analyse de la pratique, en délimitant la problématique qu'il souhaite mettre au travail, et l'appropriation de connaissances. Lors de la deuxième session, les participants doivent concevoir leur changement (étape 3 du cycle) et réfléchir aux outils de collecte de données, ce qui les amène à commencer une réflexion approfondie sur leurs pratiques et leur développement professionnel (activité PRF812). Une fois le changement planifié, lors de l'été, ils sont invités à suivre un cours d'éthique qui leur permet, à la fin de celui-ci, de déposer leur demande de certification éthique au comité ad hoc. Sans cette approbation, ils ne pourront pas collecter de données sur leur projet d'innovation pédagogique. À la session d'automne de la deuxième année, les participants doivent implanter le changement dans leur milieu professionnel (étape 4 du cycle). En parallèle, un cours sur la communication leur est proposé afin de préparer

l’étape 6 du cycle (communication du changement). Finalement, à la session d’hiver de la deuxième année, qui est normalement la dernière du programme, les étudiants vont réaliser l’évaluation du changement (étape 5 du cycle) et notamment collecter les données afin de les analyser et de les interpréter. Dépendamment du type de communication que les participants ont choisie (par exemple, une présentation dans un colloque, un article professionnel, etc.), ils réalisent leur communication à cette session. Au cours de cette session d’hiver, les participants suivent en parallèle la deuxième activité de développement professionnel (PRF814) qui les conduit à produire un bilan réflexif documenté. Celui-ci est évalué dans une logique réussite ou échec et ne fait pas l’objet d’une communication publique. La réussite de cette activité est toutefois indispensable pour la diplomation.

Notons qu’il se peut que certains participants prennent un peu plus de temps pour différentes raisons (délai au comité éthique, session d’implantation du changement retardée, difficulté de rédaction, etc.), ce qui nous amène à leur proposer une session « en rédaction ».

Tel qu’illustré sur la figure 2, à l’issue des deux premières sessions de la première année, nous avons placé une « épreuve intermédiaire ». Celle-ci a pour objectif de favoriser un engagement des participants dans leur projet et de pouvoir démontrer l’atteinte des cibles de formation. Le texte écrit qu’ils déposent est évalué par l’enseignant responsable du PRF811 ainsi que par un membre de jury externe. La résultante de cette épreuve est la poursuite, ou non, du programme pour les participants.

Enfin, tout au long du programme, les participants sont invités à travailler de manière continue sur leur projet d’innovation pédagogique. Les activités pédagogiques proposées servent à les accompagner dans leur compréhension des étapes, mais un travail parallèle doit être fait. Ainsi, la grande majorité des évaluations formatives et sommatives peuvent être réinvesties dans la production finale qui est un article de vulgarisation scientifique qui est évalué d’une part par l’enseignant responsable du PRF813 et par un membre de jury externe. La réussite de cette production est indispensable pour la diplomation.

5. Analyse des forces et des points à améliorer

Nous inscrivant dans une perspective d’évaluation continue et d’auto-régulation, nous avons tenté de nous inscrire dans une démarche systématique en nous basant sur Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006).

À partir de la satisfaction des participants (niveau 1 de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006)), notamment via l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, nous avons quelque peu revu la structure du programme afin de le rendre plus équilibré et mieux adapté à la réalité professionnelle des participants. Nous considérons également que le fait d'explicitier le lien entre les étapes itératives du cycle de Bélisle et al. (2016) et les différentes activités pédagogiques a permis aux participants de mieux comprendre la démarche de Scholarship of Teaching and Learning et de mieux percevoir comment les activités proposées permettaient l'avancement au cœur de celle-ci.

Les activités pédagogiques portant spécifiquement sur le développement professionnel, en résonance avec la quatrième compétence, nous ont permis de constater les changements en termes d'attitude, de connaissances et/ou de compétences chez les participants (niveau 2 de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006)). À ce sujet, nous considérons que la démarche de co-développement mise en œuvre par la personne enseignante de ces deux activités, dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, a été porteuse de sens. Les bilans réflexifs des deux dernières années en témoignent. Nous avons tenté d'évaluer les changements de comportements chez les participants (niveau 3 de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006)), mais cela reste difficile dans un aussi court terme. Toutefois, les premiers retours que nous avons des milieux de pratique et des participants des premières cohortes nous amènent à croire que la formation a porté fruit (niveau 4 de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006)).

En termes de point fort, nous ne pouvons passer sous silence l'accompagnement par les différents enseignants intervenant dans le programme. En effet, l'ensemble des participants ont souligné leur rôle crucial que chacun d'entre eux a joué dans la réussite de leur projet d'innovation d'une part, mais aussi dans leur engagement et leur persévérance dans le programme. Les participants qui ont abandonné en cours de maîtrise l'ont fait pour des raisons personnelles (grossesse, maladie, accompagnement d'un enfant ou d'un proche dans une situation particulière, etc.) ou pour des raisons professionnelles (non-permanence, surcharge, changement de cégep, changement de métier, etc.).

Parmi les points à améliorer, soulignons la compréhension que les participants ont du cours d'éthique. Il est surprenant de constater à quel point certains ne voient pas la pertinence de celui-ci et ne perçoivent pas nécessairement les enjeux éthiques en lien avec leur projet d'innovation pédagogique. Cela a fait en sorte, au cours des dernières années, que certains participants ont vu leur projet refusé par les comités éthiques ad hoc, ce qui les a amenés à prendre du retard dans leur parcours. En parallèle, nous avons imposé le fait que les

participants devaient faire valider leur demande de certification éthique par l’enseignant responsable du cours avant d’en faire le dépôt par le comité ad hoc. Nous verrons dans quelle mesure les changements apportés auront des retombées auprès des participants.

Pour terminer, nous souhaitons attirer l’attention sur la production finale. Après quatre années, nous en sommes à notre troisième version. Afin de nous distinguer du parcours « Recherche professionnelle », il nous a semblé opportun de nous éloigner de la forme plus traditionnelle du mémoire professionnel ou du rapport d’innovation. Cette année, pour la première fois, nous avons proposé aux participants de rédiger un article de vulgarisation scientifique. Si cette production nous semble correspondre à la démarche de SOTL, elle a amené un certain nombre de questionnements chez les participants qui ont parfois éprouvé des difficultés à comprendre le style attendu. Afin d’améliorer cet aspect, nous avons entrepris un travail avec l’enseignante du cours de communication (PRF823) pour voir comment mieux préparer les participants et ainsi diminuer leur angoisse face à cette production certificative.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, (17), 5- 8.
- Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l’heure du numérique* (p. 97-110). Bruxelles : De Boeck.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l’enseignement supérieur ? Cadres de référence, outils d’analyse et de développement* (p. 75-90). Bruxelles : De Boeck.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC : The Carnegie Foundation.
- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S. et Petit, M. (2019). Introduction au dossier-Réflexivité collective : processus et effets. *Formation et profession*, 27(2), 3-5.
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121-125.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 3-32.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3).
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d’apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratique. *Phronesis*, 6(3), 36-50.

- Hensler, H. et Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ? Dans P. Perrenoud, M., Altet, C., Lessard et L. Paquay, (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 107-124). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans L. Paquay, C. Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 251-260). Bruxelles : De Boeck.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs : The Four Levels*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler Publishers.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 259-275.
- Lison, C. (2020). De l'expert disciplinaire au professeur du collégial. Se développer professionnellement à travers une démarche de SoTL. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 29-34.
- Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70.
- O'Brien, M. (2008). Navigating the SoTL landscape : A compass, map and some tools for getting started. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, (2), 1-20.
- Performa. (2021). *Présentation d'un dossier de refonte pour des programmes de 2^e cycle en enseignement au collégial*. Document inédit. Université de Sherbrooke.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de « Scholarship of Teaching and Learning ». *Recherche & Formation*, (67), 91-104.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. et Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching : A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155- 168.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.