

DE L'EXPERT DISCIPLINAIRE AU PROFESSEUR DU COLLÉGIAL



CHRISTELLE LISON

Professeure
Université de Sherbrooke

SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT À TRAVERS UNE DÉMARCHE SOTL

CONTEXTE

Diplômé d'un programme de maîtrise en sciences biomédicales, Alain a travaillé dans le domaine de la recherche clinique pour une entreprise privée durant une quinzaine d'années. Ayant développé une solide expérience de terrain, il a décidé de postuler dans un cégep, à un poste de professeur pour le programme de Technologie d'analyses biomédicales. En commençant, il avait un objectif clair : transmettre sa passion pour les sciences biomédicales à des étudiants.

Après une première année d'expérience, le jeune professeur a senti qu'enseigner au collégial lui plaisait vraiment. Par contre, il a rapidement constaté que ce n'était plus tout à fait comme avant... ou du moins comme dans son souvenir de collégien. Malgré toute sa bonne volonté, Alain n'obtenait pas les résultats qu'il espérait avec ses étudiants aux profils si variés. Rapidement, il a senti qu'il avait besoin d'aide, ce qui l'a amené à se tourner vers la conseillère pédagogique de son établissement qui l'a convaincu de développer ses compétences en pédagogie. Il a donc suivi quelques formations dans cette perspective et a expérimenté des activités dans ses classes, avec plus ou moins de succès parfois. Au fil du temps, il a affiné ses stratégies d'enseignement et les étudiants se disaient satisfaits des cours, mais... Une question continuait de le tarauder : au-delà de l'appréciation des étudiants, est-ce que ses pratiques pédagogiques et les activités qu'il proposait avaient de réelles retombées positives sur leurs apprentissages ?

Les professeurs du collégial sont embauchés avant tout pour leur expertise disciplinaire. S'il apparaît évident qu'ils sont compétents dans leur domaine, il en est parfois autrement du point de vue didactique et pédagogique. En enseignement supérieur, ces experts de contenus développent souvent leur façon d'enseigner « sur le tas », c'est-à-dire qu'ils la fondent sur les pratiques qu'ils élaborent par immersion dans les situations d'enseignement et d'apprentissage qu'ils mettent en place. Mais cette façon d'enseigner est rarement associée à des fondements conceptuels. Il serait évidemment souhaitable d'amener les professeurs à faire évoluer leur rapport aux savoirs en passant d'un savoir savant à un savoir pluriel (disciplinaire, didactique et pédagogique) autour d'un même objet, soit le savoir à enseigner, de telle sorte qu'ils mettraient en place les conditions favorisant l'apprentissage des étudiants (Deschryver et Lameul, 2016).

Ce changement de posture n'est possible que par une activité réflexive sur la pratique autorégulée (Lison, 2013 ; Loisy, 2012 ; Schön, 1983), enrichie de savoirs théorique, didactique et pédagogique. À terme, la réflexion doit permettre aux professeurs de produire eux-mêmes un retour critique sur ces savoirs pluriels, bien qu'ils ne soient pas propres à leur discipline. Il s'agit du processus par lequel, à partir de ses savoirs actuels, la personne produit de nouveaux savoirs qui pourraient être qualifiés d'*expérientiels*.

Afin d'amener les professeurs à remettre en question leur posture et à favoriser leur développement professionnel, nous croyons que l'une des avenues idéales est celle du *Scholarship of Teaching and Learning*¹(SoTL).

Pour le professeur au collégial, s'inscrire dans une démarche SoTL signifie adopter une posture de praticien chercheur.

Dans cet article, nous explicitons la démarche SoTL telle qu'elle a été adaptée pour le contexte collégial, en illustrant ses étapes à travers le cheminement emprunté par Alain, un professeur que nous avons rencontré au terme de sa formation. Nous présentons ensuite les retombées sur son développement professionnel, en souhaitant inspirer d'autres professeurs du réseau collégial à adopter la posture du praticien chercheur et à évaluer la portée d'une pratique pédagogique sur l'apprentissage des étudiants.

¹ Considérant la difficulté à traduire cette expression en français (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011), nous utiliserons sa version anglaise dans le présent article.



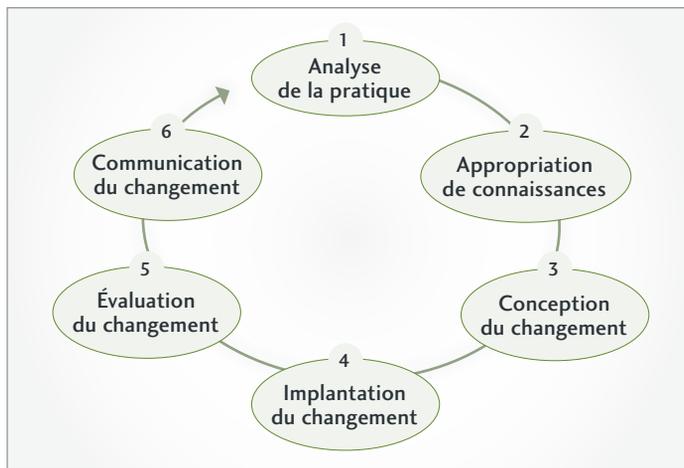
LA DÉMARCHE SOTL

Le SoTL constitue une démarche rigoureuse d'analyse et de modification de pratiques lors de laquelle un professeur :

- se focalise sur les étudiants et leurs apprentissages dans des contextes disciplinaires et pédagogiques spécifiques ;
- s'inscrit dans un processus systématique de mise en œuvre, d'analyse et d'évaluation d'un devis renseigné par la recherche (*evidence-based*) ;
- propose une contribution au développement des connaissances sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à travers la réflexivité, la documentation, la publication et la révision par les pairs (Felten, 2013 ; O'Brien, 2008).

Pour guider les professeurs dans la démarche SoTL, Bélisle, Lison et Bédard (2016), s'inspirant des travaux d'O'Brien (2008), proposent un cycle de six étapes itératives, tel qu'illustré à la figure 1. L'idée est en fait d'inciter le professeur à passer de la transformation de sa pratique à une réflexion sur l'évolution des pratiques pédagogiques liées à sa discipline.

FIGURE 1 DÉMARCHE SOTL²

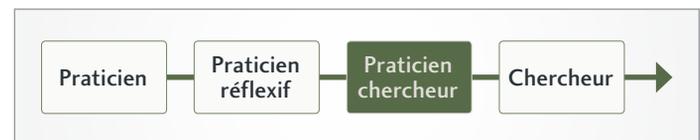


* Source : Bélisle et collab., 2016, p. 79

À travers cette démarche, le professeur est amené à faire évoluer sa posture, comme l'illustre la figure 2, allant du rôle de praticien, puis de praticien réflexif à celui de praticien chercheur, voire de chercheur en éducation (Bédard, 2014), bien que cette dernière étape ne soit pas la finalité du SoTL. En effet, il s'agirait même d'un biais potentiel de la démarche au collégial. Nous considérons que le SoTL prend en fait tout son sens en matière de changement de posture et de rapport aux savoirs

dans le passage du praticien réflexif au praticien chercheur, l'étape suivante dépassant ses propres questionnements pour en faire des questions de recherche pertinentes pour d'autres professeurs de son domaine (Bédard, 2014).

FIGURE 2 ÉVOLUTION DE LA POSTURE DU PROFESSEUR



Pour le professeur au collégial, s'inscrire dans une démarche SoTL signifie adopter une posture de *praticien chercheur*. Rappelons que si cette démarche favorise le développement professionnel, voire la transformation identitaire des pédagogues, elle a pour finalité la qualité de l'apprentissage des étudiants. Dans ce contexte, la question que doit se poser le praticien chercheur est : en quoi le changement pédagogique que je propose permet-il à mes étudiants de réaliser de meilleurs apprentissages en termes de qualité et de durabilité ?

LE PROJET D'INNOVATION D'ALAIN

Revenons à Alain. Ce type de démarche correspondait en tous points à ce qu'il cherchait pour en arriver à évaluer les retombées de ses pratiques pédagogiques. Il aurait pu s'aventurer seul dans le processus et cheminer à son rythme, en se faisant accompagner par sa conseillère pédagogique, au besoin. Mais il a finalement opté pour un cheminement universitaire de deux ans, structuré et crédité.

Étape 1 ANALYSE DE LA PRATIQUE

Alain a d'abord réalisé une analyse approfondie de sa pratique pour y déceler un irritant, une préoccupation ou encore un problème précis qu'il souhaitait résoudre dans le cadre de la démarche SoTL. Bélisle et collab. (2016) précisent que l'analyse repose sur :

« l'explicitation des éléments contextuels qui caractérisent cette pratique et qui sont susceptibles d'influer sur celle-ci. Ces éléments peuvent être d'ordre pédagogique, curriculaire, institutionnel ou disciplinaire » (p. 81).

² NDLR : D'autres modèles de la démarche SoTL sont également utilisés dans le réseau collégial.



Dans son cours *Hématologie fondamentale et hémostase* qu'il donne à la quatrième session, Alain avait constaté que les étudiants éprouvaient beaucoup de difficultés à établir des liens entre la théorie et la pratique. Ils ne voyaient pas toujours comment mobiliser les concepts pour réaliser les activités attendues. C'est sur cet aspect qu'il a choisi de s'attarder dans le cadre de son projet.

Étape 2 APPROPRIATION DE CONNAISSANCES

Une fois sa problématique circonscrite, Alain s'est renseigné sur le sujet. Il a donc lu un certain nombre de textes (articles de recherches, ouvrages de référence, blogues professionnels, etc.) sur le transfert de connaissances et les stratégies d'apprentissage des étudiants. À cette étape, il peut être facile de se perdre dans les méandres de la littérature sur l'enseignement supérieur et d'avoir de la difficulté à choisir un cadre de référence spécifique et adéquat. Un accompagnement par un expert pourrait être bénéfique. À l'issue de ses lectures, l'attention d'Alain s'est portée sur le recours aux cartes conceptuelles pour favoriser chez ses étudiants les liens entre la théorie et la pratique, ainsi que le transfert des apprentissages. C'est à cette étape qu'il a déterminé son cadre de référence. Il a également pris conscience que pour obtenir des données valides, il devait aussi réaliser des lectures d'ordre méthodologique.

Étape 3 CONCEPTION DU CHANGEMENT

Alain a ensuite travaillé à la scénarisation pédagogique et didactique de son innovation pédagogique en tenant compte des considérations théoriques explorées lors de ses lectures, notamment l'approche intégrée pour la création d'expériences d'apprentissage signifiantes de Fink (2013). Il a revu l'ensemble de sa planification de cours de manière à permettre aux étudiants de réaliser les apprentissages, en s'intéressant tout particulièrement à l'articulation entre les concepts à l'étude. Il s'est aussi assuré de respecter l'alignement pédagogique, soit la cohérence entre les cibles d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les stratégies d'évaluation. À cette étape, Alain a donc élaboré ses activités autour de l'utilisation de la carte conceptuelle dans ses cours. Il envisageait de proposer aux étudiants de la réaliser, en équipe de trois, à partir d'un cas authentique didactisé. Il a aussi travaillé le matériel à présenter aux étudiants pour les aider à maîtriser les principes de la carte conceptuelle et de

sa construction. À cette étape, Alain a particulièrement été marqué par l'importance à accorder à la rigueur scientifique essentielle dans une démarche SoTL. Il a notamment dû remplir un formulaire de demande éthique et le déposer au comité d'éthique à la recherche de son collège. Il s'agit là d'une étape essentielle dans la mesure où il avait l'intention de collecter de l'information auprès de ses étudiants.

Étape 4 IMPLANTATION DU CHANGEMENT

Après avoir planifié ses activités pédagogiques, Alain a eu l'occasion de les tester auprès d'une première cohorte d'étudiants. Il s'est rendu compte que la majorité ne connaissait pas ou peu de stratégies d'apprentissage et que seuls deux participants avaient déjà vu une carte conceptuelle. Il lui a donc fallu s'adapter en cours de projet et mieux expliciter aux étudiants les raisons de ce choix pédagogique, de même que les liens entre cette activité et leur future réalité professionnelle. Il a également dû leur fournir plus de matériel et de documentation pour leur permettre d'utiliser de manière adéquate le logiciel de création de cartes conceptuelles.

Étape 5 ÉVALUATION DU CHANGEMENT

Tout au long de son expérimentation, Alain a pris des notes dans un journal de bord : les réactions des étudiants, les questions qu'ils se sont posées, le déroulement de leur travail en équipe, etc. Il a également collecté les cartes conceptuelles réalisées et les a évaluées de manière formative à l'aide d'une grille critériée. À la suite de cette activité pédagogique, il a organisé un groupe de discussion (sous la forme d'une entrevue semi-dirigée) avec les étudiants pour échanger sur leur perception de la tâche, les liens qu'ils ont faits entre la théorie et la pratique pour comprendre le cas proposé et les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient développées. L'objectif de cette étape était de voir dans quelle mesure la stratégie pédagogique adoptée avait permis de résoudre la problématique identifiée.

«L'étape d'évaluation est non seulement cruciale pour documenter les retombées du changement sur les apprenants, mais également sur le plan méthodologique, puisque sa validité dépend des données colligées, des instruments utilisés pour les recueillir et des outils d'analyse employés pour décrire et expliquer les résultats obtenus.»
(Bélisle et collab., 2016, p. 86)



Étape 6 COMMUNICATION DU CHANGEMENT

Pour vraiment inscrire son projet dans une démarche SoTL, le professeur doit diffuser ses résultats. Désirant partager l'innovation qu'il avait mise en place, Alain a constaté que deux formes de communication semblaient propices : d'une part une diffusion interne, lors d'une journée de réflexion pédagogique, organisée pour l'ensemble des professeurs du programme de Technologie d'analyses biomédicales du cégep; d'autre part une publication écrite, sous la forme d'un article de pratique documentée, proposée à la revue *Pédagogie collégiale*³.

Ces occasions lui ont permis d'avoir de la rétroaction de ses pairs pour réfléchir à son expérience, et ainsi formaliser un certain nombre de pistes pour améliorer son innovation. Par ailleurs, à la suite de la présentation dans son cégep, Alain a été interpellé par un collègue du programme, lui aussi désireux de mettre en place une activité autour des cartes conceptuelles dans son cours, car il vivait la même difficulté que celle soulevée par Alain.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ALAIN

Portelance, Martineau et Mukamurera (2014) définissent le développement professionnel comme un :

« processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12).

À cela, Demougeot-Lebel (2016) ajoute que le processus transformatif d'apprentissage, qu'il soit intentionnel et/ou fortuit, s'inscrit dans une temporalité indéfinie, comportant potentiellement des moments d'arrêt.

Ces définitions nous permettent de comprendre combien le développement professionnel est un concept englobant, pluridimensionnel, polysémique et protéiforme (Jorro, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005) qui peut être vu sous différents angles. Dans le cadre de cet article, nous souhaitons l'aborder dans une perspective de formation à travers la démarche SoTL.

À l'issue du projet d'Alain, nous avons réalisé une entrevue semi-dirigée d'une heure avec lui pour collecter de l'information sur les retombées de sa démarche SoTL en matière de développement professionnel et, notamment, de changement de posture et de rapport aux savoirs. Voici les points saillants de cette discussion.

Tout d'abord, Alain a entamé ce processus de réflexion sur ses pratiques pour un motif que Carré (1998) qualifie d'*épistémique*, c'est-à-dire afin de développer de nouvelles connaissances et de structurer celles-ci. Au terme de sa démarche, le professeur a souligné combien cette dernière avait constitué un espace de développement identitaire, l'amenant à prendre conscience de la différence entre le savoir disciplinaire et le savoir pédagogique et didactique. Le professeur a mentionné que c'étaient les étapes d'appropriation des connaissances (étape 2) et de conception du changement (étape 3) qui avaient été particulièrement pertinentes pour l'amener à faire évoluer son rapport aux savoirs, passant d'une vision purement professionnelle des savoirs à une vision plus pédagogique et didactique de ceux-ci. Alain illustre l'apport de sa formation à son développement professionnel à travers ces mots :

— *J'ai acquis des connaissances, développé des compétences, mais surtout je ne suis plus le même prof. J'ai l'impression que je comprends mieux ce que je fais et pourquoi je le fais. Ça, ça me paraît super important.*

Ainsi, il a pu adopter une posture plus en adéquation avec la transformation des pratiques qu'il souhaitait mener, et ce, afin de trouver un certain sens à son nouveau métier :

— *C'est bien de vouloir transmettre sa passion, mais cela ne suffit pas. Ce qui est important [quand on enseigne], c'est de savoir si les étudiants font des apprentissages et si on met en place les meilleures conditions pour qu'ils y arrivent. Moi, ce que je veux finalement, c'est être sûr que les étudiants qui sortent du programme sont compétents et qu'ils pourraient être les collègues de mes anciens collègues.*

Dans cette perspective, Alain a souligné l'importance de l'étape d'appropriation des connaissances (étape 2) dans la démarche SoTL, reconnaissant que, pour ses expérimentations précédentes, il y était surtout allé au *feeling* :

— *Et ce qui m'a étonné, c'est le fait que, lorsque j'ai expliqué aux étudiants pourquoi on allait travailler avec les cartes conceptuelles, plusieurs ont souligné que c'était le fun de savoir que je réfléchissais*

³ NDLR : Une autre option aurait été de proposer une communication au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) !

Être professeur au collégial en 2020



à ce que je leur proposais. J'avais un peu l'impression qu'avant, finalement, ils ne percevaient pas ma démarche de planification.

Bien sûr, Alain a insisté sur le fait que l'évaluation du changement dans ses pratiques, induite par son innovation pédagogique (étape 5), lui avait permis de répondre à des interrogations :

— J'ai découvert un domaine de recherche que je ne connaissais pas. Oui, j'enseigne maintenant depuis plusieurs années et j'ai suivi des formations en pédagogie, mais là, j'ai vraiment découvert qu'il y avait tout un champ autour de l'enseignement et de l'apprentissage dans le supérieur. Au-delà des concepts, les outils de recherche mobilisés en sciences humaines, je ne les connaissais pas vraiment. Aujourd'hui, je pense que je vais lire la littérature scientifique autrement. Pour moi, c'est un élément important, parce que tirer des conclusions sur le fait que ton innovation pédagogique a des effets ou pas, c'est crucial. Et puis, ce que je voulais, c'était m'assurer que je ne faisais pas pire que ce que je voulais avec mon idée.

À la suite de l'évaluation de son projet d'innovation, Alain a choisi de réitérer l'expérience l'année suivante en l'améliorant à partir des données collectées. Il a également décidé de l'évaluer à nouveau à partir des mêmes outils de collecte de données afin de voir l'effet des ajustements apportés en cours de route.

Un autre élément qui ressort de notre entrevue avec Alain concerne le fait qu'il ait réalisé la démarche SoTL dans le cadre d'une formation structurée (et créditée) mettant à profit les communautés d'apprentissage, soit un espace permettant à chacun de réfléchir à son développement professionnel. En effet, il a mentionné que c'étaient essentiellement les échanges avec les pairs et le formateur autour de son projet d'innovation pédagogique qui lui avaient permis de reculer d'un pas pour penser autrement la transformation de ses pratiques :

— Quand tu discutes avec les autres, tu comprends mieux ce qui se passe dans ta classe. Au départ, je me demandais pourquoi on avait réellement besoin d'échanger autour de nos projets, puisqu'ils étaient tous différents. Et puis, au fur et à mesure, j'ai compris ! Aujourd'hui, cela me semble une évidence. Je ne suis pas certain que, sans mes collègues de classe, je serais allé aussi loin.

Enfin, Alain mentionne l'importance de l'accompagnement dont il a bénéficié, lui permettant de donner du sens à certaines actions qu'il posait de manière intuitive, et ce, dans une articulation des savoirs et des pratiques :

— C'est sûr que le formateur s'est avéré être un atout dans mon cheminement. Je me suis senti accompagné par quelqu'un qui avait de l'expérience et une réelle envie de me permettre de progresser. Je ne

me suis jamais senti jugé dans mes pratiques ni pour les erreurs que j'avais pu commettre. Chaque fois que j'ai eu besoin de discuter de mon projet, il était là. Pas pour me donner les réponses, mais plutôt pour réfléchir avec moi aux questions que je me posais.

La démarche SoTL favorise une réflexion rigoureuse quant à la transformation des pratiques pédagogiques et du développement identitaire des professeurs.

CONCLUSION

À l'issue de cette entrevue semi-dirigée, il semble que l'aspect collectif constitue une clé intéressante en matière de changement de posture épistémique et d'évolution du rapport aux savoirs, et ce, à travers trois dimensions :

- Les croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage des professeurs (Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2015) ;
- Le changement de vision en matière de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques (Lison et Loisy, 2019) ;
- Les actions concrètes mises en place.

En somme, force est de constater que réaliser une analyse réflexive est plus compliqué et moins intuitif qu'il n'y paraît (Lison et St-Laurent, 2015). Il s'avère donc important que les professeurs du collégial bénéficient d'un accompagnement adéquat pour favoriser leur développement professionnel, inscrivant alors plutôt celui-ci dans un processus transformatif d'apprentissage intentionnel. En effet, nous constatons que pour réfléchir à ses pratiques et pour renforcer ses compétences pédagogiques et didactiques, il est plus porteur de s'inscrire dans le cadre d'une formation structurée ou encore de bénéficier de l'accompagnement personnalisé d'un conseiller pédagogique, autrement dit, de bénéficier de l'aide d'un compagnon réflexif (Lison, 2013).

À la lumière de l'expérience d'Alain, nous sommes d'avis que la démarche SoTL favorise une réflexion rigoureuse quant à la transformation des pratiques pédagogiques et du développement identitaire des professeurs, ce qui permet aux étudiants de profiter d'une formation de meilleure qualité et, potentiellement, de réaliser des apprentissages durables. ◀



LA MAITRISE PERFORMA

Le professeur qui souhaite réaliser la démarche SoTL dans une formule créditée a la possibilité de s'inscrire au bloc Innovation et développement professionnel de la maîtrise en enseignement au collégial de Performa.

[usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/2e-cycle/maitrise-en-enseignement-au-collegial-mec]

À travers les différentes activités proposées, il sera amené à approfondir les concepts abordés en lien avec sa propre pratique. En parallèle, les communautés d'apprentissage lui permettront de se situer par rapport à son développement professionnel, notamment en lien avec l'implantation de son projet d'innovation, mais aussi d'enrichir les projets de ses pairs. Pour plus d'informations, communiquer avec la personne répondante locale Performa de votre établissement.

[usherbrooke.ca/performa/fr/nous-joindre/contacts-dans-les-colleges/par-etablissement]

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLY, B., J. DEMOUGEOT-LEBEL et C. LISON. « Effets déclarés de la participation à un dispositif de formation à l'enseignement dans le supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 3, 2015 [ripes.revues.org/990].

BÉDARD, D. « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur: telle est la question... de posture! », dans LAMEUL, G. et C. LOISY (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 97-110.

BÉLISLE, M., C. LISON et D. BÉDARD. « Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning », dans DAELE, A. et E. SYLVESTRE (dir.). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, Bruxelles, De Boeck, 2016, p. 75-90.

CARRÉ, P. « Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue », *Éducation Permanente*, n° 136, 1998, p. 119-131.

DEMOUGEOT-LEBEL, J. *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité?* actes du 29^e Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Lausanne, Suisse, 6 au 9 juin 2016, p. 100-101.

DESCHRYVER, N. et G. LAMEUL. « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 3, 2016 [journals.openedition.org/ripes/1151].

FELTEN, P. « Principles of Good Practice in SoTL », *Teaching & Learning Inquiry*, vol. 1, n° 1, 2013, p. 121-125.

FINK, L. D. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2013.

JORRO, A. « Le développement professionnel des acteurs: une nouvelle fonction de l'évaluation? », dans PAQUAY, L., C. NIEUWENHOVEN et P. WOUTERS (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 251-260.

LISON, C. « La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel », *Phronesis*, vol. 2, n° 1, 2013, p. 15-27.

LISON, C. et C. LOISY. « Le développement professionnel en enseignement supérieur: une histoire de posture et de rapport aux savoirs », dans CARNUS, M.-F. et collab. (dir.). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*, Bruxelles, De Boeck, 2019, p. 169-183.

LISON, C. et C. ST-LAURENT. « Développer la capacité d'auto-évaluation des étudiants », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: guide pratique à l'intention des enseignants*, Montréal, Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 311-334.

LOISY, C. « Individualisation de parcours d'apprentissage: potentiel de blogs », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 19, 2012, p. 253-283 [sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/10-loisy-individualisation/sticf_2012_NS_loisy_10.htm].

O'BRIEN, M. « Navigating the SoTL Landscape: A Compass, Map and Some Tools for Getting Started », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, n° 2, 2008, p. 1-20.

PORTELANCE, L., S. MARTINEAU et J. MUKAMURERA. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014.

REGE COLET, N. et collab. « Le concept de "Scholarship of Teaching and Learning" », *Recherche & Formation*, n° 67, 2011, p. 91-104.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith, 1983.

UWAMARIYA, A. et J. MUKAMURERA. « Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155.

Christelle LISON est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Spécialisée en enseignement supérieur, elle s'intéresse au développement professionnel des enseignants du postsecondaire et aux transformations de leurs pratiques pédagogiques. Elle est responsable des programmes de formation francophones de 2^e cycle menant à la maîtrise en enseignement au collégial. Christelle Lison est notamment présidente de l'Association internationale de pédagogie universitaire et rédactrice en chef de la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

christelle.lison@usherbrooke.ca