

LE MOUVEMENT DU SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING : Y A-T-IL UN CHERCHEUR DANS LA CLASSE ?



MÉLISSA THÉRIAULT
Assistante à la rédaction en
chef de *Pédagogie collégiale*
Professeure
Collège Montmorency

On assiste depuis une vingtaine d'années au développement d'un nouveau courant de recherche, connu dans les milieux anglophones de l'éducation sous le nom de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*. Actif notamment aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie et dans les provinces de l'Ouest¹, ce courant est difficile à cerner précisément, de l'aveu même de ceux qui y contribuent (Hutchins, 2000, p. 2). On traduit parfois son nom par **recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur**², et il se définit comme « l'étude systématique des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le partage et la critique de telles études » (Bélanger, 2010, p. 1).

► L'ORIGINE DU MOUVEMENT

C'est à l'Américain Ernest Boyer que l'on attribue la paternité du mouvement³, puisque la publication en 1990 de son ouvrage *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* contribuera au développement rapide d'une nouvelle perspective sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur, mouvement qui avait toutefois été amorcé bien avant. La démocratisation et la laïcisation des systèmes d'éducation occidentaux sont en effet à la source d'une nouvelle façon de concevoir l'enseignement :

[...] la revalorisation de la pédagogie à la fin du 19^e siècle est principalement imputable à l'instauration de l'école primaire obligatoire, gratuite et laïque. La massification du premier degré qui en découle confronte l'école à un certain nombre de défis, en termes de prise en charge de nouveaux publics [...]. Les conditions sont alors réunies pour qu'une réflexion pédagogique prenne place et soit reconnue d'utilité publique [...]. D'un enseignement de l'élite, l'enseignement supérieur est, lui aussi, devenu une formation de masse durant le dernier tiers du 20^e siècle. (Loiola et Romainville, 2008, p. 531-532)

Humaniste et administrateur engagé dans la recherche d'amélioration des structures scolaires en place dans sa communauté, Boyer contribue à dynamiser par ses actions et publications la pratique enseignante et plaide pour une nouvelle approche. Il opère également certaines distinctions théoriques relatives à la pratique enseignante :

[Boyer] drew analytical distinctions between the scholarship of discovery (more traditional forms of research), the scholarship of integration (writing textbooks, conducting literature reviews), the scholarship of application (investigating local issues and problems and applying scholarship to addressing those issues and problems), and the scholarship of teaching (which I think about as evidence based critical reflection on practice to improve practice)⁴. (Prosser, 2008, p. 1)

Peu à peu, le mouvement prend de l'ampleur au cours des années suivant la publication de l'ouvrage de Boyer grâce au développement des moyens de communication, phénomène qui joue un rôle clé dans cette expansion. Ceux qui décident de prendre leur enseignement lui-même comme objet de recherche et de contribuer au mouvement du *SoTL* accorderont alors une importance particulière au fait de partager et de rendre facilement accessibles les résultats de leurs recherches et enquêtes. Cette démarche est fortement facilitée par l'expansion d'Internet et son usage en milieu de travail. Cet outil est d'autant plus essentiel que, étant dispersés à la fois sur les plans géographique et disciplinaire, les chercheurs qui adhèrent au mouvement se voient obligés d'adopter de nouvelles façons de faire pour pouvoir échanger et collaborer. À une époque où les établissements d'enseignement incitent les enseignants et les chercheurs à développer des pratiques pédagogiques novatrices qui reposent entre autres sur ces

¹ Le mouvement n'est sûrement pas étranger au constat fait par bien des enseignants que les étudiants fraîchement émoulus du «K-12» devaient affronter l'université sans y être toujours bien préparés. «K-12» désigne l'enseignement allant de la maternelle (*kindergarden*) aux six années du primaire et aux six autres du secondaire dans les systèmes anglo-saxons (12 ans) et dans certaines parties de la francophonie (par exemple, au Nouveau-Brunswick).

² Nous avons conservé ici l'abréviation en anglais, car elle est également employée par les chercheurs francophones dans la littérature spécialisée et les textes de vulgarisation.

³ Lewis Elton (2009) explique toutefois qu'une filiation plus ancienne se dégage à la lecture des textes du penseur allemand Alexander von Humbolt, qui s'était interrogé au XIX^e siècle sur les différents modes de rapport au savoir et à la recherche en milieu universitaire.

⁴ «Boyer a tracé une distinction analytique entre la recherche axée sur la découverte (conçue dans une perspective plus traditionnelle), la recherche orientée vers l'intégration des connaissances (rédaction de recueils, production de comptes rendus de lecture), la recherche portant sur les stratégies d'application (analyse de problèmes locaux qui seront résolus grâce à la recherche) et la recherche sur l'enseignement (réflexion critique sur la pratique basée sur des faits et visant l'amélioration de l'enseignement lui-même).» [Traduction libre]



nouveaux moyens technologiques, plusieurs enseignants-chercheurs saisissent l'occasion de revoir entièrement leur façon d'enseigner, mais aussi de faire de la recherche.

Cela se passe à un moment où l'édition savante est affectée par le développement de ressources telles que Google Scholar, qui bouleverse les façons de faire de la recherche ainsi que la façon dont les chercheurs interagissent et communiquent (notamment en facilitant l'accès aux documents et le partage de ceux-ci). Le développement de revues savantes «libres» (donc gratuites) n'est peut-être pas non plus étranger à l'essor du SoTL. Par exemple, l'*International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*⁵ et *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*⁶ voient à respecter les normes en vigueur (entre autres, un processus rigoureux de sélection des textes par des experts anonymes) et donnent un accès complet à tous les numéros publiés (tout comme le fait d'ailleurs la revue *Pédagogie collégiale*⁷). Ces ressources, mises à la disposition de tous par les enseignants-chercheurs qui adhèrent au SoTL, s'ajoutent donc aux ressources traditionnelles et contribuent à alimenter la réflexion sur la pratique pédagogique en enseignement supérieur. Dans cette mouvance, les chercheurs s'interrogeront sur divers aspects de leur activité professionnelle en mettant l'accent sur la différence (Bélanger, 2010, p. 4⁸) entre le *good teaching*, c'est-à-dire l'enseignement vu comme une transmission de connaissances, et le *scholarly teaching*, c'est-à-dire l'enseignement inséré dans une démarche plus large, incluant le retour critique sur la pratique enseignante, une analyse de cette dernière à l'aide d'indicateurs précis et la discussion avec des pairs, dans un contexte national ou international, des résultats qui font suite à cette réflexion et à cette analyse.

L'enseignant-chercheur doit ensuite expérimenter et documenter – quantitativement ou qualitativement – les retombées obtenues par les modifications opérées dans sa pratique d'enseignement, puis soumettre ces résultats à ses pairs, qui pourront les commenter, les évaluer et les critiquer.

PRINCIPES DE BASE DU SoTL

Souvent confondue avec ses proches parentes, les sciences de l'éducation, l'approche du SoTL s'en distingue toutefois sensiblement. D'abord, les recherches produites dans la perspective du SoTL sont conçues pour s'intégrer à la pratique d'enseignement elle-même, et non en tant que champ de recherche autonome. Ses contributeurs sont d'ailleurs issus de tous les champs disciplinaires et non uniquement

des sciences de l'éducation. Les orientations théoriques et méthodologies fluctuent donc significativement. Toutefois, certains éléments demeurent constants: le rapport réflexif à la pratique, l'accent sur la recherche ainsi que le partage des résultats avec les pairs. De plus, l'approche SoTL vise à favoriser les liens entre l'enseignement et la recherche.

Par exemple, un chercheur en géologie peut tâcher de s'améliorer en tant que pédagogue en mettant en pratique dans son enseignement les données issues de la recherche en sciences de l'éducation: on aurait dans ce cas une application de la recherche au service de l'enseignement. Dans une telle situation, la recherche en éducation y aurait été appliquée comme elle l'aurait été à n'importe quelle autre discipline, ce qui constitue bien sûr un premier pas utile. Mais pour que la pratique de ce géologue se rattache au courant SoTL, il faudrait qu'une telle démarche s'intéresse à l'amélioration de l'enseignement *de la géologie*, à ce qui est propre à l'enseignement de cette discipline en particulier, par le concours d'un retour critique du spécialiste en géologie sur son propre enseignement, l'établissement d'un protocole de recherche et une collecte de données analysées en vue d'une communication auprès de pairs ou d'une publication.

On ne saurait par conséquent assimiler le SoTL à la recherche en didactique, mais ces deux approches ont en commun de viser à améliorer les prestations d'enseignement, à contribuer à favoriser les échanges entre chercheurs et, ultimement, à permettre aux étudiants de mieux apprendre:

Ainsi, pour de nombreux auteurs associés au SoTL, il importe que l'enseignant ne s'en tienne pas qu'à utiliser les connaissances et les résultats issus de la recherche en pédagogie, mais qu'il soit aussi producteur actif de connaissances dans le domaine. La recherche que mène l'enseignant sur sa pratique est vue à la fois comme moyen de développer son efficacité, comme source d'apprentissage pour lui et, potentiellement, pour l'institution et pour le milieu universitaire [ou collégial], ainsi que comme preuve de son engagement professionnel. On souhaite que la recherche sur l'enseignement-apprentissage dans le supérieur soit autant valorisée que la recherche disciplinaire. (Bélanger, 2010, p. 7)

⁵ [<http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v5n1.html>]

⁶ [<http://www.cjsotl-rcacea.ca/>]

⁷ [www.aqpc.qc.ca] et [www.cdc.qc.ca]

⁸ L'auteure réfère à une catégorisation tirée de McKinney, K. (2007).



Ce sont ainsi le souci pour la qualité de l'enseignement et la poursuite d'un meilleur équilibre entre l'enseignement et la recherche qui ont incité des enseignants-chercheurs à revoir leur façon d'enseigner et à adopter cette approche (Bélanger, 2010, p. 3). Pour nombre de chercheurs, c'est l'avancement des connaissances spécialisées qui est garant de la qualité de l'enseignement. Dans cette logique, plus un chercheur pousse la recherche de pointe, plus il sera «compétent» globalement. Or, les aptitudes communicationnelles et l'habileté pour la vulgarisation ne viennent pas automatiquement avec les connaissances spécialisées. Le fait qu'un enseignant possède des connaissances poussées dans un domaine ne garantit en rien qu'il soit en mesure d'opérer un transfert efficace de ces connaissances auprès de ses étudiants. Cela ne garantit pas non plus qu'il puisse permettre à ces derniers de développer les compétences prescrites. Au-delà des «trucs du métier» et de l'apprentissage de techniques visant à améliorer les prestations d'enseignement, le *SoTL* amène donc l'enseignant-chercheur à revoir globalement sa pratique d'enseignement, à opérer à son endroit une réflexion critique et à intégrer la perspective de l'étudiant à ses préoccupations en vue de transformer sa pratique. L'enseignant-chercheur doit ensuite expérimenter et documenter – quantitativement ou qualitativement – les retombées obtenues par les modifications opérées dans sa pratique d'enseignement, puis soumettre ces résultats à ses pairs, qui pourront les commenter, les évaluer et les critiquer (Bélanger, 2010, p. 4). Claire Bélanger, conseillère pédagogique à l'Université de Montréal, souligne que cette transition ne peut que se faire par étapes, processus que plusieurs chercheurs ont cherché à cerner :

Les phases décrites vont habituellement d'une prise de conscience par le professeur de son enseignement au besoin de réfléchir à sa pratique et d'échanger avec les collègues sur celle-ci et, enfin, à la recherche sur sa pratique et à la présentation des résultats issus de ses investigations sur l'enseignement et l'apprentissage. (Bélanger, 2010, p. 4)

C'est le désir de mettre les découvertes en matière d'enseignement au service de la communauté qui peut amener un enseignant-chercheur à adopter une perspective apparentée au *SoTL*. L'individu qui innove dans sa classe et qui développe de nouvelles pratiques pédagogiques visant à améliorer l'apprentissage de ses étudiants contribue certes à l'avancement des connaissances de ceux et celles avec qui il interagit. Mais le fait de partager son savoir-faire en matière d'enseignement (et non seulement ses connaissances spécialisées) en dehors de la classe lui permet de multiplier d'autant l'utilité et les

retombées positives d'une expertise qui, autrement, aurait été «perdue» :

But much of this work is lost to the larger academic community because it is private, undocumented, and untested. To build useful, shared understandings about teaching, growing numbers of faculty are now bringing their knowledge, skills, and commitments as scholars to their classroom work. The scholarship of teaching and learning invites faculty to examine their own classroom practice, document what works, and share lessons learned in ways that others can build on⁹. (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, cité dans Kelsch, 2009, p. 2)

► LA RECHERCHE DANS LES COLLÈGES QUÉBÉCOIS : TO *SoTL* OR NOT TO *SoTL* ?

Le mouvement prend de l'ampleur un peu partout, notamment au Québec, surtout dans les milieux universitaires ; intégrer la composante recherche du *SoTL* en milieu collégial n'est pas une mince affaire en raison des conditions de travail propres à cet ordre d'enseignement. À l'université, les tâches des professeurs incluent l'enseignement et l'encadrement (pour les trois cycles), la recherche et le développement et, finalement, les services à la collectivité (par exemple, la participation à diverses instances et associations savantes). Les professeurs d'université se voient allouer par conséquent des ressources pour mener à bien ces responsabilités (par exemple, des auxiliaires d'enseignement pour effectuer la correction, des assistants de recherche et du personnel de bureau). Les enseignants au collégial n'ont pas de telles ressources et ne sont pas *tenus* de faire de la recherche ou, encore, d'offrir des services à la collectivité, et ces activités ne font pas partie de leur description de tâches. Par ailleurs, la participation à des événements d'envergure afin de partager des résultats de recherche est plus difficilement conciliable avec l'horaire de travail du milieu collégial qu'avec celui du milieu universitaire, où le nombre d'heures d'enseignement par semaine est moins élevé. Les enseignants du collégial qui réalisent des activités de recherche s'inscrivant dans la perspective du *SoTL* le font donc sur une base volontaire et souvent bénévole, à moins que leurs travaux de recherche ne soient subventionnés.

⁹ «Une bonne partie de ce travail se perd car la communauté de chercheurs n'y a pas accès : celui-ci demeure dans un cadre privé et n'est ni documenté ni appuyé par des faits. Pour construire une compréhension de l'enseignement qui soit enrichissante et partagée, de plus en plus de professeurs font en sorte de rediriger ces savoirs et habiletés dans le travail qui se fait en classe. Le *SoTL* amène les professeurs à s'interroger sur leurs pratiques en classe, à documenter les formules gagnantes et à partager ce qui en ressort de façon à ce que d'autres puissent aller plus loin sur la base de ces acquis. » [Traduction libre]



On peut alors se demander en quoi le *SoTL* peut concerner précisément les enseignants du collégial, dans les secteurs technique et préuniversitaire ainsi que dans la formation générale. Mais, il apparaît que le milieu collégial québécois est particulièrement propice à la réflexion et à la recherche sur les pratiques pédagogiques propres à l'enseignement supérieur, notamment parce que les étudiants qui en sont à ce stade de leur cheminement scolaire éprouvent souvent des difficultés d'adaptation à leur nouveau contexte d'apprentissage. Une interrogation sur les exigences pédagogiques propres aux étudiants du collégial et la recherche de pratiques pédagogiques innovantes sont donc d'autant plus pertinentes. Les enseignants du collégial sont en effet aux prises avec de nouvelles réalités : avec la démocratisation de l'accès aux études supérieures, une pression accrue pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement se fait sentir. Cette pression provient, d'une part, des populations étudiantes qui sont de plus en plus exigeantes quant à leur formation (et qui éprouvent parfois des difficultés d'apprentissage d'ordres divers, ce qui oblige les enseignants à s'adapter en conséquence¹⁰). D'autre part, les instances administratives sont souvent aux prises – de gré ou de force – avec une logique de concurrence, conséquence du mode actuel de financement du système collégial québécois. Elles exigent par conséquent de la part des professionnels de l'enseignement que ceux-ci innover et excellent dans la prestation et la conception des cours.

Embarquer ou pas dans le mouvement *SoTL* : là est la grande question. Certains passionnés n'hésitent pas à saisir l'occasion d'effectuer un retour critique sur leur enseignement et à se prévaloir des ressources à leur disposition, par exemple le financement du MELs et le soutien offert par leur collège pour la réalisation de projets d'innovation pédagogique. D'autres, en revanche, n'y voient qu'une tâche qui s'ajouterait à une liste déjà longue, ce qui, tel que le souligne Bill Cerbin, professeur en psychologie à l'Université du Wisconsin, comporte une part d'effets pervers :

Comme [...] toute recherche, le *SoTL* doit résulter d'un engagement personnel. La pire motivation consiste à le faire parce que cela fait partie des tâches à accomplir en vue d'atteindre la permanence [on parle ici du contexte universitaire]. C'est là le meilleur moyen de faire d'une partie importante du travail une simple tâche irritante supplémentaire¹¹. (Cerbin, dans Hutchins, 2000, p. 3-4)

À moins d'obtenir un dégrèvement à cet effet ou de profiter de la période estivale pour s'y adonner, l'intégration dans sa pratique enseignante de la composante recherche du *SoTL* peut faire figure de « mission impossible ». Est-ce à dire qu'il

faut y renoncer ? Pas nécessairement, car des mesures de soutien à la recherche existent, notamment pour les membres de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), et parce que le réseau collégial dispose de lieux d'échange : « L'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) joue au Québec un rôle comparable à celui occupé par l'*International Society for the Scholarship Of Teaching & Learning (ISSOTL)* ou la *Canadian Society for the Study of Higher Education* », explique en entrevue Luc Desautels, enseignant en philosophie au Cégep de Lanaudière et aussi président de l'ARC. Parmi les exemples de *SoTL* qu'il cite se trouve d'ailleurs le projet de recherche auquel il participe en tant que cochercheur et qui vise à cerner les préoccupations éthiques des enseignants au collégial dans le cadre de leur enseignement¹². Que ce soit à titre de participant ou à titre de chercheur, ceux qui ont contribué à cette recherche ont eu l'occasion de se questionner et d'échanger avec leurs pairs sur des façons de surmonter des difficultés inhérentes à leur pratique enseignante.

Revoir les critères d'admissibilité aux subventions des grands fonds de recherche permettrait, selon M. Desautels, de dynamiser la recherche, d'améliorer les qualifications professionnelles des enseignants du collégial¹³ et, par conséquent, d'inciter ceux-ci à contribuer davantage au mouvement du *SoTL*. En entrevue, il constate aussi que certaines difficultés sont récurrentes :

Les défis sont les mêmes peu importe le niveau d'enseignement : l'accès aux ressources – souvent insuffisantes – et la nécessité de travailler en réseaux. Constituer des équipes interétablissements, interordres et, si possible, internationales n'est pas facile, mais c'est nécessaire pour faire rayonner la recherche. Il faut aussi sortir du Québec, s'inspirer de ce qui se fait ailleurs pour avoir une recherche forte et dynamique.

¹⁰ « L'augmentation importante du nombre d'élèves en situation de handicap, pour les catégories admissibles, s'est fait sentir dans l'ensemble du réseau des cégeps, passant de 359 élèves déclarés en 1995, à 778 en 2007. » (MELS, 2010, p. 18)

¹¹ [Traduction libre]

¹² Dans le cadre du projet, une collecte de données a été effectuée dans le réseau collégial afin de recenser le point de vue des enseignants sur des dilemmes d'ordre éthique liés à leur travail et de cerner les moyens qu'ils mettent en œuvre pour arriver à résoudre ces problèmes. La recherche a ensuite donné lieu à une communication présentée dans le cadre du congrès de l'*ISSOTL* (Gohier, Desautels et Jutras, 2010).

¹³ L'ARC (2009) a déposé un mémoire en ce sens à la Commission parlementaire sur l'éducation dans le cadre de la consultation générale sur le projet de loi n° 44.



Somme toute, si l'intérêt d'adopter une perspective SoTL est grand, dans le réseau collégial, les ressources qui permettraient d'assurer son développement font parfois défaut.

C'est le désir de mettre les découvertes en matière d'enseignement au service de la communauté qui peut amener un enseignant-chercheur à adopter une perspective apparentée au SoTL.

CONCLUSION

La conciliation recherche-enseignement dans une perspective SoTL demeure donc un défi de taille pour les enseignants du réseau collégial québécois, mais la stimulation intellectuelle qui résulte des travaux menés par ces derniers contribue à la richesse du système d'éducation ainsi qu'au maintien d'un esprit critique nécessaire à l'avancement des connaissances. Comme le résume Luc Desautels, «le désir de remettre son savoir en question est au cœur de toute démarche de recherche». De même, adopter une perspective SoTL suppose davantage que de se questionner sur la façon dont s'effectue l'apprentissage du point de vue des étudiants: cela requiert aussi un engagement visant à faire avancer et à valoriser la profession d'enseignant (Bélangier, 2010, p. 3).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL (ARC), «Maintenir la recherche collégiale tous azimuts: perpétuer une contribution essentielle à la vitalité intellectuelle, économique et sociale du Québec», Mémoire sur le projet de loi n° 44, ARC, 2009. [http://vega.cvm.qc.ca/arc/4_publications.php]

BÉLANGIER, C., «Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur: Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?», *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 2, 2010. [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss2/6]

BOYER, E., *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

ELTON, L., «Continuing Professional Development in Higher Education: The Role of the Scholarship of Teaching and Learning», *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 3, n° 1, janvier 2009. [<http://www.georgiasouthern.edu/ijstol/>]

GOHIER, C., L. DESAUTELS et F. JUTRAS, «Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 2010, p. 213-231.

HUTCHINGS, P., «Approaching the Scholarship of Teaching and Learning», Introduction de *Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2000, p. 1-10.

KELSCH, A., «Reflecting on the Colloquium», dans *On Teaching*, Office of Instructional Development, University of North Dakota, vol. 19, n° 1. [<http://webapp.und.edu/dept/oid/resources/onTeachingNewsletter/onTeachingNewsletterArchive.html>] (Consulté le 21 avril 2011)

LOIOLA, F. A. et M. ROMAINVILLE, «La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous?», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2008, p. 529-535.

MCKINNEY, K., *Enhancing Learning through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*, Bolton, MA, Anker Publishing, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DES SPORTS, *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire* (version abrégée), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p. 18. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1384>]

PROSSER, M., «The Scholarship of Teaching and Learning: What is it? A Personal View», *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, n° 2, juillet 2008. [http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v2n2/invited_essays/PDFs/Invited%20Essay_Prosser.pdf]

Titulaire d'un doctorat en philosophie, Mélissa THÉRIAULT enseigne cette discipline au Collège Montmorency. Depuis janvier dernier, elle est aussi assistante à la rédaction en chef de *Pédagogie collégiale*. À ce titre, elle rédige notamment des articles sur des sujets qui sont d'intérêt aux yeux du comité de rédaction de la revue, par exemple le SoTL.

theriault.melissa-corinne@courrier.uqam.ca

POUR EN SAVOIR PLUS!

Consultez le numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* portant sur la recherche en pédagogie:

«La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous?», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIV, n° 3, 2008.

VOUS AVEZ ADOPTÉ L'APPROCHE SoTL? PARTAGEZ VOTRE EXPÉRIENCE ET VOS RÉSULTATS AVEC LES LECTEURS DE LA REVUE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE.