

Les clés d'une éducation supérieure réussie selon Hattie, Kuh et Tinto

| Section 5 de 5 |

La Commission nationale américaine sur l'obtention de diplômes postsecondaires¹ affirmait sans surprise dans un rapport paru au début 2013² que les enseignants jouent un rôle central tant en matière de qualité de l'éducation que de réussite des études. Elle pressait les dirigeants des collèges et des universités d'investir dans le développement professionnel de tous les enseignants et à s'assurer que ceux-ci disposent des compétences pédagogiques nécessaires pour favoriser l'apprentissage de leurs étudiants.

Dans un document publié en août 2015³, The New Teacher project⁴ affirme que les programmes et les activités de développement professionnel mis en oeuvre au primaire et au secondaire ne conduisent pas à une nette amélioration de l'efficacité des enseignants et conclut que « nous ne savons pas comment aider les enseignants à s'améliorer ». L'entreprise constate que l'autosatisfaction est élevée chez les enseignants et que les entités scolaires ne parviennent pas à « aider les enseignants à savoir quoi améliorer, à comprendre comment s'améliorer ni même à reconnaître qu'ils peuvent s'améliorer ». Elle conclut que les entités scolaires devraient définir précisément le développement et les résultats attendus des enseignants, les aider à se représenter justement et clairement leur performance et leur progression, évaluer systématiquement *l'efficacité des approches, stratégies et activités de développement auxquelles elles recourent, en explorer et en expérimenter de nouvelles, et financer les activités à la lumière de leur impact.*

1 Créée fin 2011, la National Commission on Higher Education Attainment poursuivait l'objectif de tracer la voie menant à une augmentation importante de la persévérance et de la réussite des étudiants dans les universités et les collèges américains. Elle était composée de membres représentant ces organisations: American Council on Education, American Association of Community Colleges, American Association of State Colleges and Universities, Association of American Universities, Association of Public and Land-grant Universities, National Association of Independent Colleges and Universities.

2 Début 2013, la Commission publiait une lettre ouverte destinée aux dirigeants des universités et des collèges américains dénonçant l'incalculable perte de potentiel humain que constitue la non graduation d'un pourcentage élevé d'étudiants collégiaux et universitaires et appelant les dirigeants des établissements à faire de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures leur priorité. La Commission y indique trois grandes voies d'action: 1) un engagement public ferme des dirigeants à accroître le nombre d'étudiants obtenant un diplôme sans restreindre l'accès à l'éducation supérieure ni la qualité des formations et des diplômes émis; 2) la production et l'exploitation de données pertinentes sur les caractéristiques des étudiants et sur leur cheminement à l'éducation supérieure; 3) une utilisation plus efficace des ressources humaines et financières disponibles.

3 *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development* porte sur les résultats de l'étude de trois districts scolaires américains dits représentatifs. 10,000 enseignants, 500 dirigeants et 100 professionnels y ont été impliqués dans des programmes et des activités de développement professionnel auxquels ont été consacrés annuellement environ 19 journées complètes et près de 18,000\$ par enseignant. De multiples mesures ont été utilisées pour en apprécier les effets. L'étude révèle qu'en dépit des efforts, la majorité des enseignants ne semblent pas s'améliorer considérablement d'année en année, même si bon nombre n'ont pas intégré des habiletés d'enseignement jugées essentielles. La recherche de variables significatives n'a pas permis de constater des traits communs aux enseignants ayant progressé ni aux programmes et activités dans lesquels ils étaient inscrits.

4 The New Teacher project (TNT) est une entreprise américaine qui offre aux entités scolaires des services de consultation et de soutien en matière de qualité des formations et d'efficacité de l'enseignement.



La nécessité du développement professionnel et la démarche d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement selon Hattie

Dans deux textes publiés en 2015⁵, Hattie⁶ énonce cette idée maîtresse: « À la fin de chaque année scolaire, la progression de chaque élève, peu importe son point de départ, devrait être au moins équivalente aux effets attendus d'une année d'éducation ». Pour y parvenir, pose-t-il d'entrée de jeu, il faut accroître significativement l'apprentissage des élèves, et, pour ce faire, réduire les disparités très marquées d'efficacité de l'enseignement à l'intérieur de chaque établissement. S'attaquer à cette variabilité, accentuer l'efficacité de tous les enseignants, ajoute-t-il, devrait augmenter considérablement la réussite et le degré de réussite des élèves.

La clé de ce changement réside, selon lui, dans la constitution, au sein de chaque établissement, d'un groupe d'enseignants, de professionnels et de membres de la direction compétents, inspirés et passionnés collaborant à maximiser les effets de l'enseignement sur la progression et sur le développement de tous les élèves. Il existe, écrit-il, dans chaque établissement comme dans l'ensemble du système scolaire, une expertise étendue qui peut être reconnue, cultivée, estimée, réunie et mobilisée pour accroître la compétence et l'efficacité de tous les enseignants, et, par là, l'apprentissage de tous les élèves. Cette expertise a trait au traitement efficace des objets d'étude, à la création d'un climat particulièrement propice à l'apprentissage, à la croyance dans le potentiel des élèves, au suivi de la progression des élèves, aux rétroactions profitables à leur développement.

De l'avis de Hattie (2015b), **la démarche à entreprendre et à mener à terme dans chaque établissement comporte huit étapes** dont l'ordre de présentation a été légèrement modifié ici.

La première vise à ce que les enseignants et la direction d'un établissement se donnent la mission de faire progresser considérablement chaque élève à chaque année et le mandat de travailler ensemble, de mobiliser l'expertise collective pour y parvenir.

S'entendre sur ce que signifie progresser considérablement pendant une année scolaire constitue la deuxième étape. Viser l'atteinte des mêmes cibles, nourrir des attentes communes à l'égard des effets de l'enseignement sur les élèves, adopter les mêmes repères pour porter des jugements sur la progression et sur la croissance des élèves devrait rendre plus cohérentes les décisions quotidiennes d'enseignement prises par les professeurs intervenant dans un même domaine ou à une même stade de l'éducation.

La troisième étape consiste à s'assurer du caractère à la fois élevé et réaliste des attentes de développement de tous les élèves et de progression de chacun. Les attentes des enseignants, rappelle Hattie, influencent nettement le

⁵ Les deux textes sont intitulés: *What doesn't work in education: The politics of distraction* et *What works best in education: The politics of collaborative expertise*.

⁶ John Hattie est professeur, directeur du Melbourne Education Research Institute de l'Université de Melbourne, directeur adjoint du Science of Learning Research Centre créé conjointement par le Australian Council for Education Research et le Queensland Brain Institute de l'Université du Queensland, auteur de *Visible learning* et de *Visible learning for teachers*, coauteur de *Visible learning and the science of how we learn* et coéditeur de *The International guide to student achievement*. Ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage à l'école obligatoire, mais apparaissent pertinents à ce dossier.

développement des élèves. Croire au potentiel de chaque élève, stimuler les élèves, amener chacun à se dépasser est essentiel à la progression.

Concevoir, construire et utiliser des moyens d'évaluation des apprentissages qui renseignent justement et précisément sur les savoirs multidimensionnels acquis par les élèves dans chaque cours et sur l'utilisation qu'ils peuvent en faire est indispensable, mais insuffisant. La quatrième étape de la démarche implique aussi la création de formulaires permettant de mettre en évidence les effets de l'enseignement sur l'apprentissage dans chaque cours et d'en rendre compte.

Les cinquième et sixième étapes concernent le développement professionnel des enseignants et, plus spécifiquement, celui de leurs compétences de diagnostic, d'intervention et d'évaluation. Selon Hattie, l'expertise de l'enseignant en classe repose sur ses aptitudes:

- à reconnaître les acquis de chaque étudiant et ceux, plus globaux, du groupe, à caractériser leur volonté d'apprendre, leur engagement dans l'apprentissage, leurs succès et leurs difficultés;
- à réguler l'enseignement en dosant les apports visant des apprentissages de base et ceux destinés à leur approfondissement de même qu'en utilisant des approches, des méthodes, des stratégies adaptées aux différentes situations;
- à évaluer l'apprentissage et l'efficacité des actes d'enseignement, comme à discuter des résultats de cette évaluation.

La formation de ces compétences et leur mobilisation efficace exigent l'intégration d'un savoir reconnu en matière d'enseignement et d'apprentissage. Le développement professionnel, animé et soutenu par le groupe local d'experts, devrait en conséquence porter sur les pratiques efficaces, leurs conditions d'utilisation, leur adaptation aux besoins perçus.

Déterminer l'impact des actions et des mesures de développement professionnel sur la progression des enseignants et sur celle des élèves constitue la septième étape de la démarche à accomplir. L'examen de cet impact est l'une des fonctions du groupe d'experts formé dans chaque établissement. Cet examen doit se faire dans un esprit collaboratif, et viser tant la mise en évidence de cette progression que l'ajustement des programmes de développement professionnel et que l'amélioration des pratiques d'enseignement.

La huitième et dernière étape est sans doute la plus épineuse. Elle lie autonomie des enseignants et avancée des élèves, et repose sur la distinction entre enseignants experts qui font progresser sensiblement leurs élèves et dont la mentalité et les pratiques devraient servir d'exemples, et enseignants dont l'impact sur l'apprentissage est faible et qui doivent être accompagnés et soutenus dans leur cheminement vers l'expertise et l'efficacité. Hattie juge que le regroupement d'enseignants experts et leur action concertée peuvent stimuler la volonté collective de développement professionnel et d'amélioration de l'apprentissage, favoriser l'adhésion aux savoirs sur l'enseignement efficace et inciter tous les enseignants à faire évoluer leur vision et leur pratique de l'enseignement.

Une telle démarche clinique, conclut Hattie, est orientée vers la compréhension de l'efficacité de l'enseignement, s'appuie sur le partage de preuves de celle-ci, implique la réflexion sur les raisons de cette efficacité et exige que chacun se questionne sur les retombées de ses propres pratiques. Elle nécessite l'établissement et le maintien du climat de confiance et de l'esprit de collaboration nécessaires à un examen critique des effets de l'enseignement

dans chaque domaine, discipline et cours sur la progression des étudiants de même que l'engagement de chacun dans un processus de recherche, de développement, d'expérimentation et d'évaluation. Elle requiert enfin que la direction offre les occasions, mette en place les conditions et fournisse les ressources qui amèneront les enseignants à se soutenir dans leur progression vers une plus grande maîtrise de l'acte d'enseigner et une pratique plus efficace de leur profession.

Le développement professionnel des enseignants en vue de l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite: l'apport de l'évaluation des programmes d'études et des cours selon Kuh et ses partenaires

Dans un ouvrage récent⁷, Kuh⁸ et de nombreux partenaires rendent compte de leurs travaux en matière d'évaluation de l'atteinte des grands résultats visés par les formations postsecondaires.

La perspective qu'ils privilégient inscrit l'évaluation des formations et de leurs résultats dans le cadre du développement professionnel des communautés que forment ou pourraient former les membres de facultés, de départements ou de comités de programme. Dans de telles communautés, les échanges et le partage d'informations au sujet de l'apprentissage et de l'efficacité de l'enseignement favorisent l'élaboration d'une expertise collective. Pour ce faire, l'évaluation et l'utilisation de ses conclusions doivent contribuer à diriger l'attention et la réflexion de ces instances et de leurs membres vers certaines questions clés, par exemple:

- l'ampleur et la profondeur des apprentissages des étudiants;
- la pertinence et l'efficacité des moyens qu'ils utilisent pour apprendre les objets d'étude;
- les étapes de leur formation durant lesquelles les étudiants progressent, se développent le plus et le mieux, et celles qui les motivent moins ou leur posent de plus grandes difficultés;
- les liens que les étudiants établissent entre des objets d'étude ou entre théorie et pratique, et les savoirs qu'ils peinent à mettre en relation ou en pratique;
- les méthodes et les stratégies d'enseignement qui accélèrent leur progression et leur développement;
- les situations, les activités d'apprentissage dans lesquelles ils s'engagent davantage et plus fructueusement;
- les conceptions des étudiants qui facilitent leur intégration d'idées, de principes fondamentaux ou y font obstacle;
- les rétroactions qui accélèrent le développement de différentes habiletés et capacités;
- l'utilisation des technologies qui est profitable à l'apprentissage.

⁷ Using evidence of student learning to improve higher education.

⁸ George D. Kuh est ou a été professeur émérite et recteur de l'enseignement supérieur à l'Université d'Indiana Bloomington, professeur adjoint à l'Université de l'Illinois, président de l'Association for the Study of Higher Education, directeur du Center for Postsecondary Research, de la National Survey of Student Engagement, du Strategic National Arts Alumni Project, codirecteur du National Institute for Learning Outcomes Assessment. Il a écrit ou coécrit de nombreux livres et articles au sujet de l'engagement étudiant, des activités d'apprentissage à impact élevé, de l'évaluation, de l'amélioration des établissements postsecondaires, des cultures des collèges et des universités.

Cependant, exploiter les conclusions de l'évaluation d'un programme d'études et de ses composantes à des fins de développement professionnel des enseignants, d'amélioration de la formation et d'augmentation – en nombre et en qualité – de la réussite des étudiants ne va pas de soi, comme l'écrivent Reese et Hutchings dans l'un des chapitres du livre.

Les établissements, soulignent-ils, doivent être conscients que toute évaluation de ce type peut susciter des craintes liées à ses conséquences présumées ou possibles sur le devenir des instances ou de leurs membres. Elle peut être perçue comme une mise en cause des responsabilités, de l'expertise et de l'autonomie des enseignants, des départements et des facultés ou des comités de programme, ou comme une menace à leur exercice. C'est pourquoi les auteurs préconisent la collaboration des facultés et des départements à la conception même d'une telle évaluation. Cette collaboration exige: a) que soit respecté le pouvoir des facultés, départements et comités de programme quant à la formation des étudiants; b) que soit mise à contribution l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage ainsi qu'à la qualité de la formation dans leurs disciplines, champs et domaines de pratique; c) que soient mises à profit leurs compétences en recherche. Elle requiert aussi que soit conservée l'orientation fondamentale de toute évaluation de ce type: faire le point sur les effets de la formation de sorte de pouvoir, de façon éclairée, procéder aux ajustements requis à sa conception, à son élaboration et à sa réalisation. Elle nécessite enfin que soient pris en compte la culture de l'instance et le climat qui règne au sein de celle-ci. Ces conditions, concluent les auteurs, sont essentielles à la participation volontaire de l'instance et de ses membres à la démarche d'évaluation, mais plus encore à leur implication dans les suites de cette évaluation.

Outre la qualité et la variété des approches utilisées pour s'informer au sujet des effets des formations et de l'enseignement qui y a lieu, et outre la validité des conclusions tirées du traitement des données, Reese et Hutchings soulignent deux facteurs clés de prise en compte par les instances des résultats d'une évaluation de l'efficacité d'un programme d'études, de la formation dans un domaine ou de l'enseignement dans une discipline et dans un cours:

- les données répondent à des questions que se posent ces instances;
- ces questions sont suffisamment importantes pour que les instances tiennent compte des réponses, même lorsque ce qu'elles révèlent est contraire à leurs croyances au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement ou à leur habitus professionnel (voir aussi Wieman, Perkins et Gilbert, 2010).

Le respect de ces conditions est primordial pour que l'évaluation joue pleinement son rôle et stimule, alimente, au sein des instances, la réflexion au sujet de l'apprentissage, de la réussite et des effets des approches de formation et des pratiques d'enseignement sur ceux-ci. Lorsque tel est le cas, les facultés, les départements ou les comités de programme sont plus enclins

- à analyser objectivement leur situation et leurs besoins;
- à demander le soutien nécessaire à la compréhension de situations, à l'exploration de questions ou à l'apprentissage de nouvelles façons de faire;
- à mettre en place des mécanismes de partage des meilleures pratiques et des succès;
- à effectuer des changements aux formations et à l'enseignement à la lumière des données recueillies et du chemin parcouru.

Kuh et ses partenaires mettent en relief un autre aspect indispensable de l'amélioration des formations: la collaboration entre enseignants et étudiants au sein des facultés, départements et disciplines. Une démarche

collective de réflexion sur les attentes des uns et des autres, sur l'apprentissage en lui-même, sur l'ampleur et la profondeur des apprentissages faits dans le programme d'études et dans les cours, sur les contextes, les approches et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage les plus bénéfiques à la progression et au développement des étudiants, comme sur des questions plus larges d'insertion et d'inclusion constitue une source riche d'évolution des conceptions et des pratiques.

Les facteurs de succès des programmes de développement professionnel dans des établissements où la réussite des étudiants est élevée

Bates (2011) s'est intéressée, quant à elle, à un autre objet d'étude de Kuh et de ses partenaires: les conceptions et les pratiques de développement professionnel dans des collèges et universités où la réussite des étudiants est plus élevée et qui allient à des attentes élevées en matière de recherche une culture de l'excellence en enseignement. Sa thèse de doctorat porte sur les perceptions de responsables de programmes de développement professionnel dans treize de ces établissements, les interrogeant au sujet des facteurs d'efficacité de leurs programmes.

Elle s'est référée, pour ce faire, aux propriétés d'un enseignement efficace identifiées par Pascarella et Terrenzini (2005): une perspective de développement des étudiants, la planification et l'organisation des cours en vue de l'atteinte des résultats attendus, le recours à des approches favorisant un apprentissage actif et collaboratif, des activités faisant appel aux habiletés de pensée, des relations étroites et de fréquentes interactions avec les étudiants.

Elle s'est aussi appuyée sur des traits reconnus de programmes de développement professionnel menant à l'adoption ou à la consolidation de pratiques efficaces d'enseignement: leur prise en charge par les facultés, départements et autres regroupements de participants; la cohérence de leurs objectifs et objets avec les orientations institutionnelles; l'encouragement et le soutien offerts par les établissements; une approche fondée sur l'engagement et sur la progression des groupes et de leurs membres; l'investigation de toutes les dimensions de l'enseignement; l'évaluation des effets des programmes et des activités de développement sous plusieurs aspects et par divers moyens (Gibbs, 2002; King et Lawler, 2003; Sorcinelli, 2002, 2007).

Les établissements auxquels Bates s'est attachée font du développement professionnel des groupes et de leurs membres un moyen essentiel d'amélioration continue de la formation et de la réussite des étudiants. Facultés, départements, disciplines et directions y partagent la volonté d'offrir la meilleure formation possible. Leurs relations sont fondées sur le respect, la confiance, la collaboration et le soutien. Les directions y encouragent l'innovation pédagogique, y stimulent l'amélioration continue, y offrent leur appui moral, financier et organisationnel aux nouveaux enseignants, disciplines, départements, facultés et équipes-programmes engagés dans des activités de développement professionnel. Robinson (2010a, b) dit que de telles directions sont centrées sur l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur engagement est multiple. Elles nourrissent des attentes élevées à l'égard des instances, des enseignants, des élèves et des autres membres du personnel liés à l'éducation et aux Services aux étudiants, les communiquent clairement, en discutent fréquemment. Elles s'efforcent de créer un environnement d'éducation et de travail à la fois accueillant et stimulant. Elles promeuvent et soutiennent le

développement professionnel. Elles participent non seulement aux activités de développement, mais aussi à la planification, à la mise en application et à l'évaluation des programmes d'études. Elles s'impliquent dans l'implantation et dans l'animation de structures et de réseaux dont la fonction et l'action favorisent l'atteinte des objectifs.

Les responsables interrogés par Bates reconnaissent tous l'impact positif important de l'implication des instances et regroupements d'enseignants ou de professionnels dans la conception et l'élaboration des programmes et des activités de développement, en faisant un des facteurs clés de leur succès. De même, en est-il de la mise en relation, dans les activités, d'enseignants de différentes disciplines qui conduit, selon eux, à la constitution de réseaux de collaboration, de coopération et de soutien.

L'examen des objectifs des programmes et des activités de développement professionnel révèle que domine l'intention d'améliorer l'apprentissage des étudiants. D'autres objectifs y sont étroitement associés : accroître l'efficacité de l'enseignement et la valeur accordée à celle-ci; créer des contextes propices à l'apprentissage des étudiants; élargir le répertoire des approches et stratégies d'enseignement que les participants peuvent utiliser avec succès.

L'implication et le soutien mutuel des participants ainsi que l'appui de la direction jouent un rôle clé dans l'atteinte de ces objectifs. D'autres facteurs y contribuent, comme les échanges entre participants au sujet de leur mode de planification des programmes d'études et des cours, de leurs approches en classe et des apprentissages de leurs étudiants.

Cette atteinte est évaluée de diverses façons: sous l'angle de l'évolution des conceptions et des pratiques des participants; au regard de l'impact des activités sur l'élaboration et la conduite programmes d'études et des cours; au vu de l'amélioration de l'apprentissage des étudiants; selon l'attitude des participants au sujet de l'utilité des activités de développement.

Ces programmes et ces activités influencent, selon les responsables, la culture de toutes les facultés et de tous les départements de même que les pratiques d'enseignement dans tous les programmes d'études et toutes les disciplines. L'implication des participants dans des groupes réunissant nombre d'enseignants, leur réflexion sur l'enseignement efficace et leur volonté d'amélioration continue nourrissent les discussions sur les visées des programmes d'études et des cours ainsi que sur les défis que pose leur atteinte, comme au sujet des approches et des méthodes d'enseignement, des activités d'apprentissage qui favorisent l'avancée des étudiants. Ces discussions encouragent la collaboration au sein de l'entité et consolident le sentiment d'appartenance à une équipe. Une vision commune des résultats à atteindre ou des changements à effectuer, la volonté collective d'y parvenir, la confiance en la capacité du groupe d'atteindre ces résultats ou d'effectuer ces changements et le soutien mutuel stimulent l'expérimentation de nouvelles façons de faire, accroissent l'investissement et la persévérance de chacun, et augmentent les possibilités de succès de ce qui est entrepris.



Une représentation globale des conditions de succès⁹ des programmes de développement professionnel des enseignants¹⁰

Dans un texte rédigé à l'intention de Commission nationale américaine sur l'obtention de diplômes postsecondaires, Rhoades (2012) présente les facultés, les départements et leurs membres comme les pivots du devenir des étudiants. Il affirme que reconnaître l'impact favorable considérable qu'ils peuvent exercer sur la réussite, tant quant au pourcentage d'étudiants diplômés que quant à leur degré d'atteinte des grands résultats visés dans chaque programme d'études, devrait conduire à soutenir leur engagement dans la formation des étudiants (voir aussi Mooney et Reder, 2008) et à rechercher l'amélioration continue de l'efficacité de leurs actions.

Tinto (2011 et 2012), lui, rappelle quelques caractéristiques d'un enseignement efficace: programmes d'études cohérents où la progression de l'apprentissage est adaptée aux fins poursuivies et aux caractéristiques des étudiants, attentes élevées des enseignants, activités engageant les étudiants dans une démarche d'apprentissage approfondi et situé, évaluation formative fréquente et rétroactions permettant aux étudiants de s'ajuster et de progresser, soutien à l'apprentissage. Cette efficacité est elle-même le fruit d'un apprentissage. Or, poursuit Tinto, même si bon nombre d'enseignants collégiaux et universitaires démontrent une grande compétence pédagogique, le corps professoral de l'éducation supérieure est le seul, dans tout le système scolaire, à ne pas avoir bénéficié d'une préparation systématique à l'exercice de la profession enseignante. Toute stratégie institutionnelle à long terme visant l'amélioration de la réussite des étudiants devrait en conséquence, conclut-il (voir aussi Tinto et Pusser, 2006), accorder une place prépondérante à ce développement des enseignants et des autres membres du personnel associés à l'apprentissage et au cheminement des étudiants.

Cependant, si l'impact favorable direct et indirect de programmes et d'activités de développement professionnel des enseignants sur l'apprentissage et sur la réussite des étudiants a été démontré¹¹, tous n'ont pas cet effet. De nombreux auteurs en ont étudié les conditions d'efficacité. Voici, sommairement, ce qui se dégage de leurs recherches.

Il apparaît que la première condition de succès d'un programme de développement professionnel est qu'il s'inscrive dans une vision du devenir de l'établissement à laquelle adhère le personnel et qui le motive à aller de l'avant. L'émergence d'une cause commune liée à la qualité des formations, au développement des étudiants, et à l'amélioration de leurs apprentissages et de leur réussite (Kuh et al., 2005; Umbach et Wawrzynski, 2005) exige un leadership fort, rassembleur, émanant de la direction et exercé collégalement par les instances de l'établissement (Bandura 1997; Goddard et Goddard, 2001). L'expression et la propagation d'un tel but collectif peuvent transformer

9 Le succès fait référence à la forte participation des enseignants aux programmes de développement, à l'accroissement de l'efficacité des formations, à l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des étudiants.

10 Lorsqu'il est question des enseignants dans les pages suivantes, les professionnels associés à l'enseignement, aux programmes d'études, à l'apprentissage et au cheminement des étudiants sont aussi concernés.

11 Voir, entre autres, Adams, 2000; Beach et Cox, 2009; Braxton, Bray et Berger, 2000; Caena, 2011; Condon et al., à paraître en 2016; Cox, 2003; Daly, 2011; Denecker, 2009; Fishman et al., 2003; Holmgren, 2005; Kuh et al., 2005; Macpherson, 2007; McShannon et al., 2006; O'Meera, 2005; Perez et McShannon, 2002; Rhoades, 2012; Rodgers, Christie et Wideman, 2014; Teacher Training Center for International Educators, 2007; Tinto, 2011 et 2012; Umbach et Wawrzynski, 2005; Walter et Briggs, 2012.

l'établissement en une organisation apprenante (Macpherson, 2007), accroître le sentiment d'appartenance des enseignants à l'établissement, les conduire à clarifier leurs objectifs professionnels, amplifier la confiance en leur capacité de faire évoluer leur pratique. Des actions des acteurs d'influence orientées vers le développement professionnel et l'amélioration des apprentissages des étudiants peuvent augmenter la collaboration entre enseignants, qui semble l'élément catalyseur de leur participation à des activités, particulièrement à celles qui font appel à la réflexion (Geijsel et al., 2009; Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2000 et 2004).

Ce leadership concerne aussi l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur diverses dimensions du cheminement, de la croissance, de la réussite et de la satisfaction des étudiants dans l'établissement, dans les programmes d'études, dans les divers domaines et disciplines, selon les catégories d'étudiants, etc. L'animation d'une démarche de recherche et de mise en évidence des relations de cause à effet, de réflexion sur les résultats à atteindre et sur les actions appropriées pour y arriver, de questionnement sur les attitudes, les conceptions, les habiletés et les pratiques favorables au développement et à la réussite des étudiants est primordiale. Elle incite enseignants et professionnels à reconnaître leur responsabilité quant au développement des étudiants, à l'amélioration de leur expérience de formation et de vie au sein de l'établissement à l'augmentation de la réussite des études. Qui plus est, cette animation permet de porter un regard critique sur les lieux communs et mythes à propos des étudiants, de l'apprentissage et de la réussite qui provoquent désillusions et défaitisme (Hattie, 2015a; Ross et Gray, 2006).

L'animation devrait enfin aider les unités (facultés, départements, comités de programme, équipes professionnelles accompagnant ou soutenant les enseignants ou les étudiants dans leur cheminement) et les individus à se fixer des objectifs pertinents et réalistes menant à des succès immédiats, comme à une maîtrise et à une efficacité accrues (Gibson, 2001; Ross et Gray, 2006).

Une deuxième condition de succès réside dans l'implication des unités et de leurs membres dans la planification, la mise en place, la réalisation et l'évaluation des programmes et des activités de développement. Cette implication des unités concourt à leur engagement durable dans l'atteinte des objectifs poursuivis et à la mobilisation des ressources qu'ils acquièrent (Minter, 2009; Walter et Briggs, 2012).

L'implication a aussi trait à la mise en relation, dans les programmes et activités de développement, d'enseignants, de cadres et de professionnels des Services liés à la recherche et au développement pédagogiques, aux programmes d'études, à l'apprentissage et au cheminement des étudiants qui partagent certains intérêts, interviennent auprès des mêmes étudiants, relèvent des défis semblables ou visent des résultats complémentaires. Leur coopération dans des démarches situées et concertées de recherche, d'analyse des situations et des besoins, de choix d'objets et d'activités de développement, d'expérimentation de nouvelles façons de faire, d'évaluation des actions entreprises et de leurs résultats, d'ajustement et de raffinement de pratiques profitables au développement des étudiants et à leur réussite enrichit les travaux, accroît la cohérence de leurs opérations et leurs effets bénéfiques (Amundsen et al., 2005; Cox et Richlin, 2004; Kuh et al., 2005; Macpherson, 2007; Rhoades, 2012; Tinto et Pusser, 2006; Tinto, 2012; Walter et Briggs, 2012).

Le dynamisme et la longévité de tels regroupements ou communautés comportent d'autres avantages:

- ils concourent à faire du développement professionnel une démarche continue d'amélioration (Kuh et al., 2005; Minter, 2009; Reder, 2007; Tinto, 2012);

- ils favorisent l'évolution des croyances au sujet du développement des étudiants, de l'apprentissage et de l'enseignement (Brownlee et Berthelsen, 2005; Schommer-Aikens, 2002) et l'approfondissement de la compréhension des objets d'étude (Minter, 2009; Reder, 2007);
- ils amplifient le sentiment d'efficacité collective et, par là, la perception d'autoefficacité de chaque membre (Goddard et Goddard, 2001; Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2000 et 2004);
- ils incitent la direction à soutenir de manière intentionnelle, explicite et visible leurs travaux (Mooney et Reder, 2008).

La mise en valeur de l'impact de ces regroupements stimule la création de nouvelles communautés et l'effet d'entraînement suscite l'implication de nouveaux membres et l'apparition de nouveaux leaders (Walter et Briggs, 2012).

Une troisième condition consiste à élaborer un cadre de référence global valable – fondé sur les résultats multidimensionnels reconnus de recherches – et cohérent en matière de développement et d'apprentissage des étudiants, d'enseignement efficace et de réussite. Ce cadre a pour fonctions de guider l'analyse des situations, de soutenir l'interprétation des données, de valider les conclusions qui en sont tirées, d'éclairer la détermination des besoins et des objets de développement ou d'amélioration, d'orienter l'élaboration et la réalisation des programmes et des activités de développement, d'aiguiller la mise en application des résultats de ces programmes et activités. Il sert aussi de base à la construction de cadres plus spécifiques à la réalité de différentes unités (Tinto, 2012).

De manière générale, et en limitant le propos à l'enseignement et à l'apprentissage, le cadre de référence pourrait comporter quelques grandes entrées (Amundsen et al., 2005; Caena, 2011; Kane et al., 2010) à l'intérieur desquelles seraient déployés les éléments clés contribuant à l'efficacité de l'enseignement et à la réussite des étudiants. En voici un très bref exemple.

Les représentations de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite de même que les conduites qu'elles entraînent ou devraient entraîner

Des orientations

Accent mis sur l'examen critique et sur la construction raisonnée des fondements, des croyances, des valeurs qui déterminent les conceptions et les pratiques.

Des objets

- Les attentes de l'enseignant à l'égard des étudiants;
- La connaissance des étudiants, de leurs intentions, buts et objectifs, de leurs intérêts, de leur cheminement, de leurs acquis et de leurs ressources;
- La perception des attentes des étudiants à l'égard des enseignants à différentes étapes de leur formation;
- La croyance des enseignants en la capacité de réussir des étudiants et l'intérêt qu'ils portent à leur développement;
- Les conceptions ou croyances des enseignants au sujet du savoir, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite;
- Les attitudes et les comportements des enseignants à l'égard des étudiants;
- La nature et la qualité des interactions des enseignants avec les étudiants de même que du soutien qu'ils leur offrent.

Des résultats

- La représentation de sa situation comme enseignant et de celle du groupe;
- La compréhension des effets de tous ces éléments sur les orientations et les visées de l'enseignement, sur l'évaluation des apprentissages, sur l'atteinte (le degré d'atteinte) des objectifs de formation ainsi que sur la confiance, la satisfaction, la motivation, la détermination, l'engagement, l'apprentissage, la persévérance, le sentiment d'auto-efficacité et l'épanouissement des étudiants;
- L'intégration de façons de penser et de faire qui favorisent l'apprentissage, le développement et la réussite des étudiants;
- La mobilisation de ces façons de penser et de faire dans l'enseignement.

Les compétences des enseignants**Des orientations**

Accent mis sur la formation, la consolidation, l'enrichissement des compétences d'enseignement.

Des objets

- La conception, l'élaboration, la structuration, l'implantation, l'évaluation de programmes d'études;
- La planification des cours;
- La préparation des interventions d'enseignement et des activités d'apprentissage;
- La création et le maintien de conditions propices à l'apprentissage;
- L'enseignement de concepts, de démarches, stratégies, méthodes et techniques, d'attitudes;
- L'animation et l'activation de l'apprentissage;
- L'orientation, l'accompagnement, le soutien des démarches d'apprentissage;
- L'évaluation des apprentissages;
- L'évaluation de l'enseignement et des activités d'apprentissage.

Des résultats

- L'évaluation critique de ses compétences et pratiques actuelles, et de celles du groupe;
- La représentation des fondements et modes de réalisation de ces actes professionnels;
- La référence aux fondements et démarches lorsque sont discutés ou accomplis ces actes;
- Le développement des compétences individuelles et collectives à agir de façon adaptée, en fonction des objectifs à atteindre, des ressources et des traits des étudiants, du contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'inscrivent.

Les approches, les méthodes et les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage**Une orientation**

Accent mis sur la maîtrise d'approches, de méthodes, de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage faisant appel aux habiletés de pensée et d'action des étudiants ainsi que les développant, suscitant leur engagement, conduisant à un apprentissage actif, collaboratif, approfondi et prêt à être mobilisé en situation.

Des objets

Des approches, méthodes, stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage comportant ces qualités. Le choix est fonction des orientations et des priorités de l'établissement et de celles du programme d'études ou de la discipline de référence, de l'analyse de la situation des bénéficiaires et du contexte dans lequel ils oeuvrent, des besoins définis par les enseignants ou les groupes, des attentes exprimées par les étudiants auprès de qui ils interviennent.

Des résultats

- La représentation des principes et des conditions de leur emploi efficace;
- La représentation des effets de leur emploi efficace sur la motivation, la confiance, l'engagement, le sentiment d'auto-efficacité, l'apprentissage et la réussite des étudiants;
- Le développement progressif d'un répertoire riche d'approches, de méthodes, de stratégies et d'activités variées auxquels l'enseignant et le groupe peuvent faire appel;
- La capacité de recourir de manière pertinente, en situation, à ces approches, méthodes, stratégies et activités, tout comme de discuter de la pertinence de leur utilisation;
- La capacité de les utiliser de façon contrôlée;
- La capacité de les utiliser efficacement, en adaptant leur emploi aux situations;
- La capacité d'évaluer la pertinence et l'efficacité de leur utilisation, et de s'ajuster.

L'établissement, les domaines et champs de formation, les programmes d'études et les disciplines**Des orientations**

Accent mis sur l'apprentissage et sur la réussite au moyen

- de la prise en charge éclairée des programmes d'études;
- de l'articulation entre situations, visées, priorités, plans institutionnels, facultaires, départementaux et disciplinaires;
- de la maîtrise de l'enseignement des objets d'étude de la discipline dans les programmes d'études où elle est présente.

Des objets

- L'examen et l'amélioration des programmes d'études sous ces angles: les grands résultats auxquels la formation conduit et leur atteinte; le parcours de formation et le cheminement, la persévérance, la réussite des étudiants; les traits saillants du développement et des compétences des étudiants aux étapes clés de leur formation; les facteurs les expliquant;
- La conception et la conduite du plan de développement facultaire, départemental, disciplinaire en fonction du cadre institutionnel et de l'examen de la situation de l'entité;
- La planification et la conduite de l'enseignement dans une perspective d'apprentissage et de réussite en relation avec les principes et les idées disciplinaires fondamentaux à intégrer, avec leur contexte d'apprentissage et d'utilisation, avec les préconceptions de même qu'avec les apports de la didactique agissant sur leur apprentissage.

Des résultats

- Une vision juste et claire des situations et des priorités en matière d'amélioration de l'apprentissage, de la persévérance et de la réussite au sein de l'établissement et dans les programmes d'études, départements et disciplines;

- La détermination et la structuration des actions de développement professionnel, de modification des programmes d'études, d'ajustement de l'enseignement visant l'amélioration de l'apprentissage, de la persévérance et de la réussite;
- La participation et la coopération à la conception et à la réalisation des changements requis, à l'évaluation de leurs effets et à l'évolution fructueuse des résultats de la formation.

Conclusion

Faire de la formation des étudiants, de leur atteinte d'objectifs élevés propres à une éducation supérieure, de leur réussite la première mission d'un établissement ou l'une de ses grandes missions exige la mise en place, la mise en oeuvre et le suivi d'un plan de développement professionnel dans chaque faculté ou programme d'études, chaque département et chaque discipline, comme dans chaque unité associée à l'apprentissage et au cheminement. La réussite de ces plans et celle des étudiants nécessitent l'implication et la coopération des instances et de leurs membres. Plus encore, elles requièrent qu'ils pensent, agissent et apprennent ensemble (Amundsen, 2005). Le développement professionnel et sa contrepartie, le développement des ressources des étudiants, apparaissent être les clés de l'amélioration de la réussite et de la qualité de cette réussite dans les collèges et les universités (Rhoades, 2012). Cela ne peut se produire sans la collaboration des enseignants et de leurs collègues professionnels, ni sans orienter les actions vers les lieux premiers de la réussite : les programmes d'études, les classes, les Services aux étudiants et les Centres dédiés à l'apprentissage, au soutien à l'apprentissage et au développement de l'enseignement.

Dossier rédigé pour le CAPRES par François Vasseur
Consultant en pédagogie
Automne 2015

CAPRES
veiller · animer · mobiliser

Médiagraphie

Adams, P. (2000). *Effective teaching of tertiary learners: Strategies and faculty development implications*. Thèse de maîtrise. Faculty of Education of the University of Lethbridge. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/ARNIA_pam_adams.pdf

Ambrosino, R., Peel, J. (2011). *Faculty development programs: Assessing the impact on instructional practices, and student learning and motivation*. Journal of Faculty Development, 25 (2).

Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, M., Krbavac, M., Mudy, A., Wilson, M. (2005). *The what and why of faculty development in higher education: An in-depth review of the literature*. American Educational Research Association Annual Meeting, Montréal, Canada. Document téléaccessible à l'adresse: http://doe.concordia.ca/csfp/Downloads/PDF/CAmundsen_etal.pdf

Austin, A. E., Sorcinelli, M. D. (2013). *The future of faculty development: Where are we going?* New Directions for Teaching and Learning.

Baker, G. R., Jankowski, N., Provezis, S., Kinzie, J. (2012). *Using assessment results: Promising practices of institutions that do it well*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/CrossCase_FINAL1.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barab, S. A., Duffy, T. (2000). *From practice fields to communities of practice*. Dans D. Jonassen, S.M. Land (Ed.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.it.uu.se/research/group/cetuss/Yrkesliv/moetesserie/barab_duffy.pdf

Bates, B. A. (2010). *Perceptions of faculty development practices and structures that influence teaching at high performance colleges and universities*. ProQuest LLC. Document téléaccessible à l'adresse: https://archive.org/stream/BatesBarbara/Bates_Barbara_djvu.txt

Beach, A., Cox, M. (2009). *The impact of faculty learning communities on teaching and learning*. Learning Communities Journal, 1 (1).

Becher, T. (1999). *Professional practices: Commitment and capability in a changing environment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Beld, J. M. (2010). *Engaging departments in assessing student learning: Overcoming common obstacles*. Peer Review, 12 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/engaging-departments-assessing-student-learning-overcoming-common>

Bothel, T., Henderson, T. (2004). *Evaluating the return on investment of faculty development*. Dans C. Wehlburg, S. Chadwick-Blossey (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Volume 22. San Francisco: Anker Publishing.

Braxton, J. M., Bray, N. J., Berger, J. B. (2000). *Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process*. Journal of College Student development, 41 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=cie_faculty_pubs

Brownlee, J., Berthelsen, D. (2005). *Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs*. Early Years, 26. Document téléaccessible à l'adresse: <http://core.ac.uk/download/pdf/10873384.pdf>

Caena, F. (2011). *Quality in teachers' continuing professional development literature review*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020, Professional Development of Teachers Thematic Working Group. Document téléaccessible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf

Cash, A. H., Hamre, B. (2013). *Evaluating and improving student-teacher interactions*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Coghlan, C., Fowler, J., Messel, M. (2009). *The sophomore experience: Identifying factors related to second-year attrition*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., Willett, G. (2016, à paraître). *Faculty development and student learning: Assessing the connections*. Indiana University Press, Scholarship of Teaching and Learning.

Cook-Sather, A., Bovill, C., Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and Teaching: A guide for faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

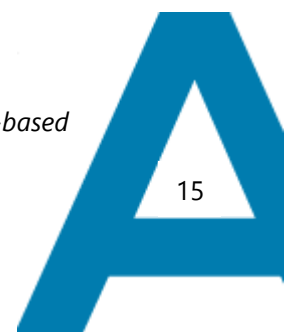
Cornelius-White, J. (2008). *Learner-centered student-teacher relationships are effective: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 77. Présentation du contenu de l'article téléaccessible à l'adresse: http://preview.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Learner-Centered_Instruction_Building_Relationships1_03.07.2009.pdf

Cox, M. D. (2003). *Achieving teaching and learning excellence through faculty learning communities*. Center for Teaching, 14 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://cft.vanderbilt.edu/files/vol14no4_learning_communities.htm

Cox, M. D., Richlin, L. (Ed.). (2004). *Building faculty learning communities*. New Directions for Teaching and Learning, 97.

Daly, C. J. (2011). *Faculty learning communities : Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students*. Currents in Teaching and Learning, University of Worcester. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.worcester.edu/Currents/Archives/Volume_4_Number_1/CURRENTSV4N1DalyP3.pdf

Darling-Hammond, L., Youngs, P. (2002). *Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research actually tell us?* Educational Researcher, 31, (9). Document téléaccessible à l'adresse:



<https://www.uww.edu/Documents/colleges/coeps/academics/Darling-Hammond%20what%20the%20research%20tells%20us.pdf>

Davis, H. A. (2013). *Techer-student relationships*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Dee, J., Daly, C. (2009). *Innovative models for organizing faculty development programs: Pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency*. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7 (1). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1278&context=humanarchitecture>

Denecker, C. (2014). *The Teaching Partners Program: A place for conversation, collaboration, and change*. *Journal of Faculty Development*, 28 (1). Document téléaccessible à l'adresse:
https://www.academia.edu/10018540/The_Teaching_Partners_Program_A_Place_for_Conversation_Collaboration_and_Change

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Eckel, P., Green, M., Hill, B. (2001). *Riding the waves of change: Insights from transforming institutions*. Washington, DC: American Council on Education. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470841.pdf>

Eggleston, T. (2013). *McKendree University assessment 2.0: A systematic, comprehensible and sustainable model combining assessment and faculty development*. DPQ in Practice. Document téléaccessible à l'adresse: <http://degreeprofile.org/example/mckendree-university-assessment-2-0-a-systematic-comprehensive-and-sustainable-model-combining-assessment-and-faculty-development/>

Elder, L. (2004). *Professional development model – Colleges and universities that foster critical thinking*. The Critical Thinking Community. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.criticalthinking.org/pages/professional-development-model-college-and-university/435>

Elliott, R. W. (2014). *Faculty Development curriculum: What informs it ?* *Journal of Faculty Development*, 28 (3).

Engelkemeyer, S., Landry, E. (2001). *Negotiating change on campus: Lessons from five years of AAHE's summer academy*. AAHE Bulletin. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.aahea.org/articles/negotiating.htm>

Entwistle, N. (2007). *Research into student learning and university teaching*. Dans N. Entwistle, P. Tomlinson (Ed.), *Student learning and university teaching*. Leicester, UK: The British Psychological Society. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.researchgate.net/profile/Noel_Entwistle/publication/233637014_1_-_Research_into_student_learning_and_university_teaching/links/02e7e5309ede0742df000000.pdf



Ewell, P. T., Paulson, K., Kinzie, J. (2011). *Down and in: Assessment practices at the program level*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.

Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/NILOAsurveyreport2011.pdf>

Fishman, B., Marx, R., Best, S., Tal, R. (2003). *Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform*. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/publication/222401815_Linking_teacher_and_student_learning_to_improve_professional_development_in_systemic_reform_Teaching_and_Teacher_Education_19_643-658

Gardner, J. N., Van der Veer, G. (1998). *The senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., Kruger, M. L. (2009). *The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools*. *Elementary School Journal*, 109, (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://dare.uva.nl/document/2/63933>

Gess-Newsome, J. (2013). *Pedagogical content knowledge*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.

Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>

Glenn, D. (2010). *Educators mull how to motivate professors to improve teaching*. *The Chronicle of Higher Education*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://chronicle.com/article/Educators-Mull-How-to-Motivate/63718/>

Goddard, R. D., Goddard, Y. L. (2001). *A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools*. *Teaching and Teacher Education*, 17. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://courses.washington.edu/pbafadv/examples/A%20Multilevel%20Analysis%20of%20the%20Relationship%20between%20Teacher%20and%20Collective%20Efficacy%20in%20Urban%20Schools.pdf>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2000). *Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement*. *American Educational Research Journal*, 37 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.9261&rep=rep1&type=pdf>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). *Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions*. *Educational Researcher*, 33 (3). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/עצמיית%20חוללות/מאמרים/10.1.1.74.7204.pdf>

Goe, L. (2013). *Quality of teaching*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC : National Comprehensive Center for Teacher Quality. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf>

Graunke, S. S., Woosley, S. A. (2005). *An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores*. College Student Journal, 39. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>

Green, H. J., Hood, M. (2013). *Significance of epistemological beliefs for teaching and learning psychology: A review*. Psychology Learning and Teaching, 12 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/54616/89437_1.pdf?sequence=1

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*, London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2015a). *What doesn't work in education: The politics of distraction*. Open Ideas at Pearson. Pearson. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150602_DistractionWEB_V2.pdf

Hattie, J. (2015b). *What works best in education : The politics of collaborative expertise*. Open Ideas at Pearson. Pearson. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf

Hill, H., Rowan, B., Ball D. L., Schilling, S. G. (2008). *Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students*. Journal for Research in Mathematics Education, 39 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ugr.es/~pflores/2008_9/Master_Conocim/textos%20JP/%5B1%5D_Hill-Ball-Schilling-JRME2008-07.pdf

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. EvidenceNet. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf

Holmgren, R. A. (2005). *Teaching partners: Improving teaching and learning by cultivating a community of practice*. Dans S. Chadwick-Blossey, D. R. Robertson (Ed.), *To improve the academy: Vol. 23. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Huber, M. T., Hutchings, P. (2005). *Integrative learning: Mapping the terrain*. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/254325229_Integrative_Learning_Mapping_the_Terrain

Huber, M. T. (2010). *Teaching travels: Reflections on the social life of classroom inquiry and innovation*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 32 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1168&context=ij-sotl>

Hunter, G., Abelmann, N., Cain, T. R., McDonough, T., Prendergast, C. (2009). *Interrogating the university: One archival at a time*. Change, 40 (5). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/September-October%202008/abstract-interrogating-univ.html>

Hunter, M. S., Tobolowsky, B. F., Gardner, J. N., Evenbeck, S. E., Pattengale, J. A., Schaller, M. A., Schreinder, L. A. (Ed.). (2010). *Helping sophomores succeed: Understanding and improving the second-year experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hutchings, P. (2010). *Opening doors to faculty involvement in assessment*. NILOA Occasional Paper no. 4. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/PatHutchings.pdf>

Hutchings, P. (2011). *From department to disciplinary assessment: Deepening faculty engagement*. *Change*, 43 (5).

Hutchings, P., Kinzie, J., Kuh, G. D. (2015). *Evidence of student learning: What counts and what matters for improvement*. Dans G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. Reese Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings, J. Kinzie (Ed.), *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. Jossey-Bass.

Jankowski, N. A. (2012). *Mapping the topography of the evidence use terrain in assessment of U.S. higher education: A multiple case study approach*. Doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign. Document téléaccessible à l'adresse:
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/42316/Natasha_Jankowski.pdf?sequence=1

Jones, L. F. 2005. *Exploring the inner landscape of teaching: A program for faculty renewal*. Dans S. Chadwick-Blossey, D. R. Robertson (Ed.), *To improve the academy: Vol 23. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms*. *Teaching and Teacher Education*, 25. Document téléaccessible à l'adresse:
<https://teacherempathy.wikispaces.com/file/view/preparing+teachers+for+inclusive+classrooms.pdf>

Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., Wooten, A. L. (2010). *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/ncte-effective-classroom-practices-kane-taylor-tyler-wooten.pdf>

Kezar, A., Eckel, P. (2002). *Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance*. *Research in Higher Education*, 43 (3). Document téléaccessible à l'adresse:
http://engineering.tamu.edu/media/1384230/examining_the_institutional_transformation_process_the_importance_of_sensemaking_inter-related_strategies_and_balance.pdf

King, K. P., Lawler, P. A. (2003). *Trends and issues in the professional development of teachers of adults*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98.



- Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do*. Occasional Paper 6, National Survey of Student Engagement. Indiana Center for Postsecondary Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%206%20What%20Faculty%20Members%20Can%20Do.pdf>
- Kinzie, J. (2012). *Carnegie Mellon University: Fostering assessment for improvement and teaching excellence*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/CarnegieMellon.pdf>
- Kuh, G. D. (2003). *What we're learning about student engagement from NSSE*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tru.ca/_shared/assets/Kuh_2003_What_We_re_Learning23688.pdf
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., Williams, J. M. (2005). *What students expect from college and what they get*. Dans T. Miller, B. Bender, J. Schuh, and associates (Ed.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Kuh, G. D., Ikenberry, S. (2009). *More than you think, less than we need: Learning outcomes assessment in American higher education*. Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/niloafullreportfinal2.pdf>
- Kuh, G. D., Jankowski, N. A., Ikenberry, S., Kinzie, J. (2014). *Knowing what students know and can do: The current state of learning outcomes assessment at U.S. colleges and universities*. Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/2013%20Survey%20Report%20Final.pdf>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: *Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt E. J., et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., Umbach, P. D. (2004). *Aligning faculty activities and student behavior: Realizing the promise of Greater Expectations*. Liberal Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682584.pdf>
- Kumar, R., Alvarado, L. (2013). *Teachers' cultural and professional identities and student outcomes*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Laird, T., Chen, D., Kuh, G. (2008). *Classroom practices at institutions with higher than expected persistence rates: What student engagement data tell us*. Dans J. Braxton (Ed.), *The role of the classroom in college student persistence*. New Directions for Teaching and Learning, 115. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Thomas_Nelson_Laird/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us/links/5416f0e00cf2bb7347db80da.pdf

Lidar, M., Lundqvist, E., Ostman, L. (2005). *Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemologies*. *Science Education*, 90.

Macpherson, A. (2007). *Faculty learning communities: The heart of the transformative learning organization*. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 1 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.1.2_Macpherson_Faculty_Learning_Communities.pdf

Maggioni, L., Parkinson, M. (2008). *The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction*. *Educational Psychology Review*, 20 (4).

Marra, R. (2005). *Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies*. *Learning Environments Research*, 8.

McShannon, J., Hynes, P., Nirmalakhandan, N., Venkataramana, G., Ricketts, C., Ulery, A., Steiner, R. (2006). *Gaining retention and achievement for students program: A faculty development program*. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 132 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/245291222_Gaining_Retention_and_Achievement_for_Students_Program_A_Faculty_Development_Program

Minter, R. L. (2009). *The paradox of faculty development*. *Contemporary Issues in Education Research*, 2 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/viewFile/1073/1057>

Mooney, K. M., Reder, M. (2008). *Faculty development at small and liberal arts colleges*. Dans D. R. Robertson, L.B. Nilson (Ed.), *To Improve the Academy: Vol. 26. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

National Commission on Higher Education Attainment. (2013). *An open letter to college and university leaders: College completion must be our priority*. American Council on Education. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/An-Open-Letter-to-College-and-University-Leaders.pdf>

Nelson Laird, T. F., Chen, D., Kuh, G. D. (2008). *Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us*. *New Directions for Teaching and Learning*, 115. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us

Olafson, L. J., Schraw, G. (2006). *Teachers' beliefs and practices within and across domains*. *International Journal of Educational Research*, 45 (1-2).

O'Meara, K. (2005). *The courage to be experimental: How one faculty learning community influenced faculty teaching careers, understanding of how students learn, and assessment*. *Journal of Faculty Development*, 20

(3). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/komeara/TheCouragetobeExperimental.pdf>

Ozgun-Koca, S., Sen, A. (2006). *The beliefs and perceptions of preservice teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about effective education*. *Teaching and Teacher Education*, 22.

Pas, E. T., Newman, D. S. (2013). *Teacher mentoring, coaching, and consultation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research*. Volume 2 of *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perez, A. M., McShannon, J. (2002). *Faculty development program for community college leads to student success*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93.

Perez, A. M., McShannon, J., Hynes, P. (2012). *Community college faculty development program and student achievement*. *Community College Journal of Research and Practice*, 36 (5).

Prawat, R. (2013). *Teacher beliefs about teaching and learning: The role of idea-oriented pedagogy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Reder, M. (2007). *Does your college really support teaching and learning ?* AAC&U, Peer Review, 9 (4).

Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/does-your-college-really-support-teaching-and-learning>

Rhoades, G. (2012). *Faculty engagement to enhance student attainment*. Paper prepared for the National Commission on Higher Education Attainment. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Faculty-Engagement-to-Enhance-Student-Attainment--Rhoades.pdf>

Robinson, V. M. J. (2010a). *From Instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.conniekamm.com/sg_userfiles/Vivianne_Robinson_Instructional_Leadership.pdf

Robinson, V. M. J. (2010b). *Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong. Document téléaccessible à l'adresse: [http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20\(viviane\).pdf](http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20(viviane).pdf)

Rodgers, R., Christie, J., Wideman, M. (2014). *The effects of a required faculty development program on novice faculty self-efficacy and teaching*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Durham%20Required%20Faculty%20Dev%20ENG.pdf>

Ross, J. A. (2013). *Teacher efficacy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Ross, J. A., Gray, P. (2006). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2).

Document téléaccessible à l'adresse:

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30023/1/Ross%20%26%20Gray%202006b.pdf>

Rubie-Davies, C., Hattie, J., Hamilton, R. (2006). *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*. *British Journal of Educational Psychology*, 76. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/6836094_Expecting_the_best_for_students_teacher_expectations_and_academic_outcomes_British_Journal_of_Educational_Psychology_76_429-444

Schleicher, A. (2011). *Is the sky the limit to education improvement?* *Phi Delta Kappan*, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.edu.gov.on.ca/bb4e/SchleicherKeynote.pdf>

Schommer-Aikins, M. (2002). *An evolving theoretical framework for an epistemological belief system*. Dans B. K. Hofer, P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=dUEeYuvj-PsC&oi=fnd&pg=PA103&dq=Schommer-Aikins,+An+evolving+theoretical+framework+for+an+epistemological+belief+system&ots=qiZ74wWK1r&sig=bwzSI1hA7g5040VkjLalswO2Ng#v=onepage&q=Schommer-Aikins%2C%20An%20evolving%20theoretical%20framework%20for%20an%20epistemological%20belief%20system&f=false>

Schraw, G., Brownlee, J., Olafson, L. (2013). *Teachers' epistemological beliefs and achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Schreiner, L. A., Pattengale, J. (2000). *What is the sophomore slump and why should we care?* Dans L. A. Schreiner, J. Pattengale (Ed.), *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. Monographie no 31. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Schilling K., Schilling, K. L. (1999). *Increasing expectations for student effort*. About Campus. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.sjsu.edu/advising/docs/SchillingxSchilling.pdf>

Smyth, E. (2013). *Entry to tertiary education*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Sorcinelli, M. D. (2002). *Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers*. Dans K. H. Gillespie, L. R. Hilsen, E. C. Wadsworth (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, Mass.: Anker. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Mary_Sorcinelli/publication/265655118_Ten_Principles_of_Good_Practice_in_Creating_and_Sustaining_Teaching_and_learning_Centers/links/54d2b7450cf28e06972668f7.pdf

Sorcinelli, M. D. (2007). *Faculty development: The challenge going forward*. AAC&U Peer Review, 9 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/faculty-development-challenge-going-forward>

Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston: Anker. Contenu d'une conférence de l'auteur sur le sujet téléaccessible à l'adresse:

<http://www.oakland.edu/upload/docs/CETL/ConferencePresentationMaterials2014/TaggTheLearningParadigmCollege.pdf>

Teacher Training Center for International Educators. (2007). *Professional development that makes a difference*. International Educator, 22 (2).

The New Teacher project (TNTP). (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. Tntp.org. http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf

Tinto, V. (2011). Taking student success seriously in the college classroom. Paper written with support from the Bill & Melinda Gates Foundation. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.league.org/publication/whitepapers/files/20110225.pdf>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional actions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V., Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E. (2007). *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year*. Monograph no 47. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E., Wagner, M. T. (2005). *Exploring the evidence : Reporting Research on first-year seminars, Volume III*. The first-year monograph series, no 42. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://sc.edu/fye/resources/fyr/pdf/FIRST-YEAR%20RESOURCES_update.pdf

Umbach, Paul, Wawrzynski, M. (2005). *Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement*. Research in Higher Education, 46 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/226752079_Faculty_do_Matter_The_Role_of_College_Faculty_in_Student_Learning_and_Engagement

Upcraft, M. L., Gardner, J., Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Van Note Chism, N. (2008). *The scholarship of teaching and learning: Implications for professional development*. Presentation at the Thai Professional and Organizational Development Network 2-Day Workshop, Bangkok, Thailand. Document téléaccessible à l'adresse: www.thailandpod.net/.../doc/SoTL_talk_ThaiPOD_meeting_Day_1.doc

Walter, C., Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Report sponsored by Oxford University Press. University of Oxford Department of Education. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf

Ward, K., Trautvetter, L., Braskamp, L. (2005). *Putting students first : Creating a climate of support and challenge*. Journal of College and Character, 6 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2202/1940-1639.1492>

Werder, C., Otis, M. M. (Ed.). (2010). Engaging student voices in the study of teaching and learning. Sterling, VA: Stylus. Reese, T., Hutchings, P. (2015). *Faculty and students assessment at the intersection of teaching and learning*. Dans G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. Reese Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings, J. Kinzie (Ed.), *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. Jossey-Bass.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wentzel, K. R. (2009). *Students' relationships with teachers as motivational contexts*. Dans K. R. Wentzel, A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation*. New York: Routledge. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ie.uolisboa.pt/pls/portal/docs/1/453424.PDF>

Wieman, C., Perkins, K., Gilbert, S. (2010). *Transforming science education at large research universities: A case study in progress*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cwsei.ubc.ca/resources/files/WiemanPerkinsGilbert_SEI-Model_Change_Mar-10.pdf

Willcoxson, L., Cotter, J., Joy, S. (2011). *Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities*. Studies In Higher Education, 36 (3).