

EBAR: UN MODÈLE COMPLEXE DE RECHERCHE- ACTION

Au service du développement pédagogique d'un cluster d'écoles

François Fourcade¹, Marlis Krichewsky²

¹ *ESCP-Europe, Directeur Scientifique du CIRPP, Paris, France*

² *EXPERICE, Université Paris 8, France*

ffourcade@escpeurope.eu

Résumé

Cette communication rend compte d'une approche novatrice de conduite du changement dans une institution bicentenaire, approche qui conduit à des effets de transformation très profonds, à coûts relativement faibles en évitant le rejet des acteurs concernés

Mots - clés

innovation pédagogique, institutions éducatives, pédagogie active, identités.

I. LA PROBLÉMATIQUE ET SON CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET HISTORIQUE

Comment organiser une conduite du changement institutionnel, qui à la fois ne coûte pas cher aux institutions qui la mettent en œuvre, qui permette le meilleur effet d'appropriation possible du côté des communautés pédagogiques (professeurs et cadres administratifs), qui complète chemin faisant la professionnalisation des professeurs, et débouche sur une création de connaissances nouvelles, tout en renforçant les liens entre les institutions et leurs professeurs ?

Notre communication vise à décrire un processus de transformation organisationnelle profonde, d'une institution qui porte en son sein dix écoles : des écoles professionnelles, une école d'ingénieur, trois écoles d'enseignement supérieur de gestion. Cette institution, qui totalise environ 800 professeurs, nous semble un excellent cas d'observation car, par définition, elle se présente comme la gardienne d'une approche instituée de la formation, et son histoire plonge ses racines dans 200 ans de culture française. Le mot changement semble donc à lui seul une injonction

paradoxe. Réussir une conduite du changement dans cette institution témoigne de la robustesse de l'approche méthodologique retenue.

Nous proposons de décrire ici la conception d'une méthode de changement ouverte et participative complexe développée à partir du modèle classique relativement fermé sur lui-même d'une recherche-action. Il ne s'agit pas d'un modèle inventé dans un bureau et appliqué ensuite à la vie réelle, mais au contraire de pratiques co-élaborées dans le dialogue entre chercheurs et praticiens et modélisées cinq ans plus tard. Pour comprendre comment, il faut d'abord esquisser le contexte.

L'institution dont il est question ci-dessus est la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Elle représente les intérêts de 320 000 entreprises qui la financent par des taxes obligatoires. Elle est ainsi à la fois empreinte de la culture entrepreneuriale de ses adhérents et de la culture bureaucratique caractéristique des agences publiques en France. Comme la plupart des CCI françaises, elle gère non seulement des infrastructures (aéroports, centre de congrès et d'exposition et cætera), mais aussi des écoles professionnelles et surtout des écoles de management. Le Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP), un des rares laboratoires de R&D dans le domaine de la formation professionnelle, doit sa création à l'esprit d'initiative du directeur de l'enseignement à la CCIP qui sait que toute institution ne voulant vivre que de sa gloire passée est inexorablement condamnée à périr, à terme, à disparaître.

Le CIRPP a commencé son travail en 2007 avec un budget annuel de 500 000 € (0,16 % de la subvention que la CCIP verse chaque année pour le fonctionnement de ses écoles), un directeur scientifique (professeur de gestion et ancien directeur de R&D dans l'industrie automobile), un conseiller scientifique (professeur émérite en sciences de l'éducation) en temps partiel et une chargée de mission ainsi que quelques jeunes chercheurs et cameramen avec des contrats courts. Depuis le début, le cœur des activités est une recherche-action qui réunit les chercheurs professionnels et les représentants des dix écoles. Une communauté porteuse d'initiatives de changement se forme peu à peu. Des appels à projets d'innovation pédagogique sont régulièrement lancés dans les dix écoles, ils sont au nombre de trois à ce jour. Les plus intéressants sont co-financés par le CIRPP, observés par un chercheur et filmés. Des données collectées on cherche à extraire la substance moelle au service de l'ensemble de cette communauté de pratiques autour du CIRPP. Une tendance très nette se dessine: l'évolution vers des pédagogies actives et coopératives inspirées par des modèles existants mais réinventées chaque fois par les praticiens eux-mêmes en fonction du contexte local, adaptées à la culture organisationnelle singulière et accompagnées par des chercheurs.

À ce jour, plus de quarante projets ont été accompagnés, analysés et documentés. Certains ont donné lieu à des communications dans des colloques internationaux et à des articles de revues scientifiques, voire à des livres. Le petit centre de recherche a généré en interne un bouillonnement intellectuel qui inspire des projets de thèse, génère des co-écritures entre chercheurs, voire entre praticiens et chercheurs. Un processus d'élaboration identitaire du laboratoire a lieu en dialectique avec des processus de socialisation assez complexes:

La socialisation dans le monde de la formation professionnelle initiale est au centre. Auprès des professeurs des différentes écoles, le CIRPP intervient principalement dans un rôle de consultant-accompagnateur et d'offreur ou d'organisateur de formations de formateurs. La visée est de générer une dynamique pérenne d'innovation dans chacune des dix écoles. Cela a donné jusqu'ici un processus de redéfinition de la politique éducative dans cinq des dix écoles, les autres continuant pour l'heure encore leur "sommeil de la belle au bois dormant".

La socialisation dans le monde de la recherche fait des progrès continus: des partenariats se nouent avec des universités et grandes écoles en Europe comme en Amérique du Nord. Nous sommes perçus comme originaux par notre méthodologie, même si nous nous sommes découvert des homologues en Suisse (le Centre de soutien à l'Éducation –CSE à l'Université de Lausanne) et en Amérique du Nord (le Teaching & Learning Lab du MIT et le R. Christensen Centre for Teaching & Learning à Harvard Business School) par exemple. Il y a trois moteurs à cette socialisation dans le monde de la recherche: les publications, la participation à des colloques, surtout sous forme de symposiums, et des visites d'études.

La socialisation dans le monde des entreprises (Oracle, Safran, France Télécom, Valeo, Renault ...) se fait par le biais du conseil et de la formation. Les idées que génèrent nos désormais cinq chercheurs et leurs méthodes peuvent intéresser au-delà de la formation initiale, inspirer la formation continue des managers et donner une base pour l'accompagnement du changement.

Un quatrième domaine de socialisation se dessine: Le CIRPP intervient dernièrement aussi comme interlocuteur auprès d'acteurs politiques à différents niveaux: ministériels, de l'OCDE, de l'UNESCO et de grandes ONGs. Mais ces interventions sont trop ponctuelles pour que l'on puisse encore parler de véritables partenariats.

Face à cette multitude d'activités, l'équipe ressentait de plus en plus souvent une certaine angoisse de morcellement, de noyade, voire de confusion. Comment prioriser nos activités, comment assurer un certain équilibre dans cette prolifération d'activités les plus diverses ? Comment empêcher l'épuisement de notre équipe ? Comment aussi rester lisible pour nos partenaires qui s'y perdent autant que nous ?

À côté de cette socialisation dans le monde extérieur à la CCIP la tâche centrale du CIRPP d'impulser le développement de dynamiques d'innovation au sein des dix écoles a provoqué, des effets bien au-delà de ceux anticipés par les autorités de tutelle du CIRPP. L'ensemble de ces effets de transformation ont été communiqué en 2011 au congrès de l'AFIRSE qui s'est tenu au siège de l'UNESCO à Paris (Fourcade & Verrier, 2011).

Une recherche interne menée auprès des interlocuteurs réguliers du CIRPP ainsi qu'auprès des directions des établissements au sein desquels le CIRPP est intervenu a fait ressortir que, du point de vue des praticiens, le CIRPP est perçu par les praticiens comme :

- fédérateur d'équipes d'innovateurs;
- catalyseur de volontés latentes;

4 Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur

- aide potentielle à tout pédagogue;
- vecteur de démystification de la recherche ;
- porteur légitime d'un questionnement instituant sur les pratiques instituées;
- source d'idées et de dynamique créatrice d'innovations pédagogiques ;
- générateur de projets de conduite du changement dans les établissements pouvant aboutir à une transformation de l'organisation même de l'établissement;
- créateur de sens vis-à-vis du projet institutionnel « cap 2015 » de réduction budgétaire;
- Incubateur, étayer d'initiatives d'innovations pédagogiques ;
- révélateur de l'importance de la pédagogie dans les écoles;
- créateur de nouvelles instances peu à peu institutionnalisées : Chercheur collectif, Professeur référent, Centre de Réflexion sur l'Innovation (CRI), pôle pédagogique,

Tout cela est possible parce que l'équipe a très tôt compris qu'il ne fallait pas « *faire de la recherche sur, mais avec les praticiens* » (Desgagné et al., 2001 ; Desgagné & Bednarz, 2005). Les effets sont multiples. Comme Charlier (2005) nous avons observé

- des effets formatifs parfois très nets sur les praticiens devenus praticiens-chercheurs, y compris des décisions de reprendre des études,
- des effets de changement organisationnel,
- l'élaboration de nouvelles connaissances et de concepts et
- la production de lien social

En 2009 – 2010, un vaste projet de restructuration des chambres de commerce en France a conduit la CCI de Paris à mener un plan draconien de réduction des coûts. Ce plan a conduit plusieurs écoles à fermer nombre de programmes, à déplacer des personnels sur des missions très différentes de leurs habitudes, et cætera.

L'émergence des projets de politique éducative, inscrits dans un tel contexte de changement dirigé top-down, a rencontré de nombreuses difficultés. Mais en 2012, il semble que le CIRPP ait été clairement identifié par les consultants en charge du déploiement du projet de réduction des coûts comme un facilitateur, voire comme une source de création future de valeur par l'innovation.

L'équipe du CIRPP a alors, début 2012, conduit un travail de modélisation de son action afin de mieux percevoir et réguler ces effets souhaitables.

Le premier modèle traditionnel de transformation induit par des recherches-actions est celui de spirale, une roue de Deming projetée sur un axe de progression signifiant une visée (un but qui oriente, mais inachevable). Nous le trouvons trop limité pour rendre compte des activités du CIRPP fécondent les processus dans les écoles par un autre processus interactif multipartenarial. Nos recherches de modèle nous ont conduits à explorer des dérivés modernes complexes de la recherche-action tels que développés par Fuller-Rowell (2009) et Skaret, Sen & Roberts (2001). Mais

ils ne correspondent pas non plus exactement à notre réalité parce qu'ils ne rendent pas compte de son caractère ouvert et foisonnant.

Ce qui caractérise l'activité du CIRPP au-delà de la recherche-action centrale classique, c'est avant tout:

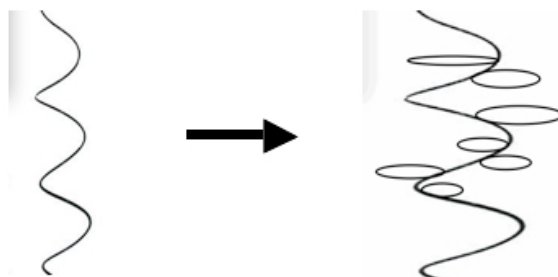
- sa démarche constructiviste de constitution de son identité à travers un dialogue constant avec ses différents mondes de socialisation (ses multi-partenariats),
- sa capacité de s'intéresser temporairement à des thématiques périphériques par rapport à son objet central (l'innovation dans les politiques et pratiques pédagogiques des dix écoles),
- son sens de l'initiative en interne et en externe dans une culture d'échanges et de co-apprentissage,
- sa capacité de relier les acteurs et de provoquer de l'émulation entre les écoles au profit de la prise d'initiatives.

Pour résumer ces quatre aspects, on pourrait dire que, contrairement à une recherche-action plus traditionnelle, celle du CIRPP est nettement plus ouverte sur le monde extérieur et, d'emblée, intersystémique. Notre laboratoire se conçoit depuis le début comme un acteur dans un système de multiples acteurs institutionnels et organisationnels. Il contribue à "nourrir" des systèmes connexes et y cherche aussi sa propre "nourriture". Sa façon de se penser lui-même est radicalement moderne car écologique, complexe et dynamique. Il se génère par auto-poïèse (Varela & Maturana, 1972) et conçoit son propre développement en interdépendance avec son écosystème complexe. Edgar Morin (2005) appelle cela "auto-éco-organisation" .

Le travail au niveau des écoles aboutit à un recentrage de l'attention des enseignants sur le learning comme on l'observe depuis une quinzaine d'années dans l'enseignement supérieur nord américain. L'importance croissante de l'apprentissage par l'action et le courant d'idées du Scholarship of teaching and learning-SoTL (Taylor & Colet, 2008; Weston & McAlpine, 2001, Hutchings & Shulman, 1999) en sont des indices. La recherche pédagogique est valorisée là où auparavant ne comptait que la recherche disciplinaire. (Kreber, 2007). Le chapitre suivant présente le modèle de transformation dynamique et interactif du CIRPP .

II. EBAR- EPICYCLE-BASED ACTION RESEARCH: UN MODÈLE POUR GÉNÉRER DES DYNAMIQUES D'INNOVATION DANS DES INSTITUTIONS COMPLEXES

Contrairement à une recherche-action (RA) classique avec sa spirale –supposée ascendante – qui n'est autre que la roue de Deming pensée comme un processus de progrès autour d'un axe central, le cheminement de la RA façon CIRPP est caractérisé par de multiples épisodes (appelés épicycles) qui, loin d'être des distractions, sont autant d'opportunités d'apprentissage, de création et de socialisation. L'image suivante montre la différence:

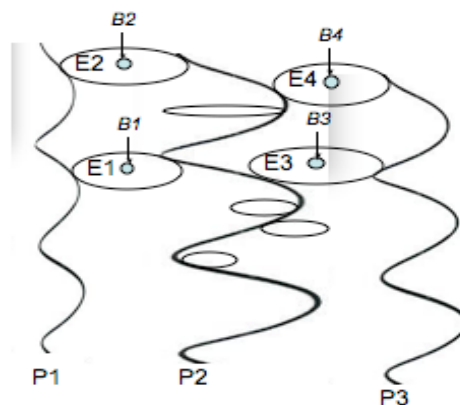


Spirale classique de la recherche-action et spirale avec épicycles (EBAR)

Sur la spirale centrale, qui pour le CIRPP consiste à co-élaborer une dynamique innovatrice dans les différents établissements de la CCIP, se greffent des activités connexes: une visite d'étude, l'organisation d'un colloque, l'écriture d'un memorandum à l'intention du ministre de l'éducation, une conférence filmée pour une université partenaire qui, en échange, mettra le film à disposition pour le service de formation du CIRPP. Les épicycles, "assis" sur la spirale, réunissent des membres du CIRPP avec des partenaires extérieurs et permettent des apprentissages et des échanges de biens et de services, parfois aussi d'argent. Si la recherche-action centrale s'organise autour d'un axe central qui est sa raison d'être, les épicycles ont également chacun un objet central spécifique qui intéresse aussi bien le CIRPP que ses partenaires du moment. Dans le memorandum à l'intention du ministre de l'éducation, l'objet d'intérêt commun a été la "réussite scolaire". Nous avons donné des idées, mais nous avons reçu en échange de la légitimité et du soutien symbolique pour notre centre de recherche. Dans le cas de la visite d'études d'un de nos chercheurs et d'une professeure d'une école d'ingénieurs à l'École Polytechnique de Louvain, nous avons compris l'intérêt de former les jeunes ingénieurs par la pédagogie par problèmes, et les professeurs de Louvain auront une commande d'intervention pour former les professeurs de chez nous à leurs méthodes. Comme une personne, grâce aux épicycles, le CIRPP est intégré dans un tissu humain et social vivant et participe à de multiples échanges. Il se construit par le travail qu'il fournit vers l'intérieur (les écoles) et vers l'extérieur (les partenaires multiples). Les flux vont dans les deux sens, du centre vers la périphérie et de la périphérie vers le centre (Markoff, 1999). C'est grâce à cela que ce modèle est dynamique et soutient les processus d'innovation qui sont des processus de vie dans les institutions. Il s'agit d'échanges réels (services, argent), d'échanges symboliques (reconnaissance) et de flux d'idées, d'énergie et de sympathie. En admettant un langage métaphorique on dirait que le CIRPP revitalise les écoles, redynamise ce qui avait tendance à stagner..

En se décentrant des intérêts du CIRPP et en prenant un peu de hauteur de vue, on s'aperçoit que les systèmes partenaires sont souvent, eux aussi, dans une évolution interactive grâce à des épisodes partagés. Les épicycles, s'ils s'inscrivent dans la durée ou s'activent de façon récurrente, deviennent comme des organes

communs à deux ou plusieurs systèmes. Avec l'Université Paris 8 par exemple, le CIRPP a eu des activités communes à différents moments: la coordination d'un numéro de revue éditée par cette université, des invitations mutuelles de donner des conférences chez le partenaire et des contrats de recherche pour des doctorants ou post-docs. La vie intellectuelle et scientifique émerge et prend forme grâce à ce partenariat qui s'active selon les besoins et l'inspiration du moment.



EBAR intersystémique

Dans la figure 2 on voit trois systèmes (P1, 2 et 3) qui partagent certains de leurs épicycles (E 1 – 4) autour d'objets d'intérêt commun (B1-4). Ces objets sont liminaires à leur intérêt central (l'axe de la RA centrale). Le concept le plus adéquat que nous ayons trouvé est celui de boundary object (Star & Griesemer, 1989). Ces objets « frontière » peuvent être conjoncturels, durables ou récurrents. Les partenaires (P) avec lesquels on les travaille peuvent changer. Cela fait que les liens entre les épicycles et les RA (ou processus d'évolution) centrales sont la plupart du temps des liens faibles (loose coupling, Orton & Weick, 1990). Les épicycles eux-mêmes sont souvent des formes éphémères de coopération inter-systémique. Visualiser et analyser ainsi nos activités à l'aide du modèle EBAR comporte plusieurs avantages en permettant:

- de faire de l'ordre dans les activités foisonnantes d'un processus d'innovation ouverte;
- d'interroger et d'évaluer l'apport des activités connexes au processus central d'implantation de dynamiques d'innovation dans les écoles;
- d'évaluer l'équilibre entre les types d'épicycles et d'intervenir pour les réguler;
- d'identifier les types de partenariat et d'en prendre soin;
- d'allouer des ressources ou d'en retirer selon les besoins et l'importance des épicycles pour la spirale centrale;

- de réfléchir aux flux, au "métabolisme" du système, à son auto-éco-poïèse.

De nouveaux aspects apparaissent ainsi: le CIRPP est-il équilibré entre extraversion et introversion ? Est-ce que la richesse de nos échanges est contrebalancée par des moments d'approfondissement et de réflexivité ? Nous faisons-nous exploiter, instrumentaliser ou sommes-nous au contraire des parasites? Quelles sont nos capacités d'absorption et de désorption (Cohen & Levinthal, 1990)? Nous avons réussi distinguer distinguant des épicycles de légitimation, d'apprentissage, de réflexivité, de communication de nos idées vers l'extérieur, d'importation d'idées novatrices etcetera. Cela nous permet de mieux identifier notre propre profil et celui des partenaires et de veiller aux équilibres.

III. EBAR PAR RAPPORT À D'AUTRES MODÈLES DE RECHERCHE-ACTION COMPLEXE.

La recherche-action (RA), depuis sa mise au point par Kurt Lewin en 1946, a été un dispositif tant critiqué pour le "flou artistique" de sa création scientifique qu'apprécié pour sa puissance de développement social participatif (Liu, 1997). Le manque de contrôle du protocole scientifique peut être compensé par l'explicitation des implications des chercheurs, par la triangulation et par l'analyse critique (Fourcade & Krichewsky, 2011). Pour le changement organisationnel participatif nous ne connaissons rien de plus pertinent à ce jour.

Pour organiser des recherches-actions impliquant des acteurs divers, géographiquement éloignés ou travaillant sur des problématiques comparables, mais dans des contextes différents, il a fallu dévier du modèle initial de la RA.

En 2001 Skaret, Sen & Roberts (2001) soulignent l'importance des objets frontières, mais aussi celle d'un narratif partagé pour réunir des acteurs aux enjeux divers, voire divergents. La cohésion entre acteurs dépend jusqu'à un certain point du partage par les participants du sens donné à une situation et de leur capacité d'autorégulation dans cette situation qui les réunit (Ellsworth, 2002).

Fuller-Rowell (2009) élabore deux modèles différents pour des groupes de recherche-action éclatés en différents lieux géographiques: Un premier modèle intersystémique (coalition-based AR) réunit des acteurs hétérogènes dans un groupe de travail commun autour d'un intérêt commun tandis que son deuxième modèle (multisite action research) met une instance de facilitation au-dessus d'une multitude de RA locales qui ne communiquent que via cette instance centrale.

Mais les nombreuses activités du CIRPP n'étant pour la plupart pas des recherches-actions, n'entrent pas du tout dans ces modèles.

IV. LES USAGES ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DU MODÈLE EBAR

EBAR sert d'outil de visualisation de processus complexes et facilite ainsi le management de ces processus. Nous l'avons également utilisé pour comprendre la réorganisation de la branche R&D chez l'équipementier VALEO et l'utilisons actuellement pour organiser un processus de développement pédagogique dans une école d'ingénieurs et des parcours d'apprentissage pour des étudiants. Des cours classiques, des groupes de co-apprentissage et des stages seraient autant de familles d'épicycles qui se rangent autour du processus central de la professionnalisation de l'individu. On pourrait construire des livrets de VAE et des portfolios sur ce modèle-là. La spirale de Lewin est un progrès par rapport à la logique linéaire de l'accumulation capitaliste des savoirs comme EBAR, alliant cohérence et diversité, le collectif et l'individuel, est un progrès par rapport à la simple spirale. Outil souple, il facilite la lecture, la régulation, mais aussi l'organisation des processus complexes multi-acteurs, multi-enjeux et/ou multi-activités. Les changements sont intégrés de façon itérative dans le quotidien organisationnel en fonction du rythme, des moyens financiers et de la motivation des acteurs. LA résistance au changement est rare parce que tant les acteurs internes qu'externes ont exercé leur influence sur les processus de changement élaborés.

RÉFÉRENCES

- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, 259-272.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128- 152.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 245-258.
- Desgagné, S. Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Christine Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, 33-64.
- Ellsworth, R. (2002). *Leading with Purpose: The New Corporate Realities*. Stanford University Press.
- Fourcade F. & Krichewsky, M. (2011). « Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant. » dans Bertin, G. (coord.) *Actes du Congrès AFIRSE/UNESCO*, Paris, 14 au 17 Juin 2011.

- Fourcade, F. & Verrier, C. (2011). La RAE comme méthodologie de conduite du changement : le cas du CIRPP. dans Bertin, G. (coord.) Actes du Congrès AFIRSE/UNESCO, Paris, 14 au 17 Juin 2011.
- Fuller-Rowell, T. E. (2009). Multi-site action research. *Action Research*, 7(4), 363–384.
- Hutchings, Pat, et Lee S. Shulman. 1999. « The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments ». *Change: The Magazine of Higher Learning* 31 (5), 10-15.
- Kreber, C. (2007). What's It Really All About? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1). Visité le 3/01/2013 à http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/2007_v1n1.htm
- Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Liu, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris: L'Harmattan.
- Markoff, J.(1999). "From Center to Periphery and Back again: Reflections on the Geography of Democratic Innovation." in Hanagan, M. & Tilly, C. (editors, 1999). *Extending citizenship, reconfiguring States*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield, 229-246.
- Maturana, H.R. & Varela, F.G (1980 [1972]). *Autopoiesis and Cognition: the Organization of the Living* . Dordrecht (NL): Reidel.
- Morin, E. (2005). Complexite restreinte, complexite generale. Colloque « Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique », Cerisy-La-Salle, 26 juin 2005.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Skaret, M. & Sen, G & Roberts H. (2001) "Diversity in Action Research". The Annual Egos Conference, Lyon 5-7 Juillet 2001.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Taylor, L., & Colet, N. R. (2008). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in universities: From faculty development to educational development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Weston, C., & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning* (Vol. 86). San Francisco: Jossey-Bass.