

Ann Stes et Peter Van Petegem

La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur

Une étude d'impact

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Ann Stes et Peter Van Petegem, « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 10 janvier 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1360>

Éditeur : ENS Editions

<http://rechercheformation.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org/1360>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur

Une étude d'impact

> Ann STES

> Peter Van PETEGEM

Université d'Anvers, Institut des sciences de l'éducation et de l'information, ECHO (Centre d'expertise pour l'enseignement supérieur)

RÉSUMÉ • Dans cet article, nous analysons la contribution des initiatives de formation prises par les centres de pédagogie universitaire à l'amélioration effective de la qualité de l'enseignement supérieur en mesurant l'impact de ces formations sur les pratiques pédagogiques des professeurs. Notre recherche, menée à l'Université d'Anvers, examine ainsi les effets d'une formation d'un an proposée aux enseignants-chercheurs débutants, tant sur ces enseignants, que sur leurs étudiants et l'université. Après avoir présenté et discuté la méthodologie et les résultats de trois études empiriques, nous analysons ces implications en termes de soutien au développement professionnel pédagogique des professeurs.

MOTS CLÉS • formation continue des enseignants, développement des capacités professionnelles, résultat d'évaluation

Au cours des dernières années, une plus grande attention a été portée à la qualité de l'enseignement dans l'enseignement supérieur, ce qui a conduit les universités et les *Hautes écoles*, tant en Belgique qu'à l'étranger, à créer des centres de pédagogie universitaire. Ils sont chargés d'organiser et de superviser des initiatives visant à soutenir le développement professionnel des enseignants-chercheurs qui est ainsi devenu un défi important pour les institutions universitaires : des moyens ont été investis pour proposer un large panel de formations théorique et pratique.

Alors que la littérature accorde une attention accrue au développement professionnel des professeurs dans l'enseignement supérieur, très peu d'études évaluent systématiquement l'impact de ces initiatives en matière de formation pédagogique, au-delà de mesures en termes de satisfaction personnelle du professeur. Une revue récente de la littérature sur le sujet (Stes, Min-Leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010) a notamment pointé la nécessité de conduire de

telles études qui mesurent les changements dans la pratique quotidienne des enseignants, en plus des changements que ceux-ci peuvent rapporter. Il serait également indispensable de pouvoir examiner les effets au niveau institutionnel ou au niveau des étudiants de ces formations. À cet effet, des études d'évaluation systématiques, incluant un pré-test, ayant un caractère quasi expérimental et/ou utilisant une approche à méthodes mixtes, apporteraient un éclairage important quant aux effets à long terme de la formation pédagogique (Stes *et al.*, 2010).

Le but de notre recherche est donc de combler cette lacune, en mesurant l'impact des programmes de formation pédagogique sur les pratiques pédagogiques du professeur, les effets sur les étudiants et sur l'organisation pédagogique.

Dans un premier temps, nous décrivons les différents niveaux d'impact qui peuvent être identifiés ainsi que le contexte dans lequel la recherche a été menée. Par la suite, nous discutons le dispositif méthodologique et les résultats de trois études. Enfin, nous exposons les implications de nos conclusions pour le soutien du développement professionnel pédagogique des professeurs.

1. Niveaux d'impact de la formation pédagogique

Le modèle de Kirkpatrick (1994) constitue un modèle de référence lorsqu'on aborde la question des effets de la formation théorique ou pratique. Ce modèle considère quatre niveaux d'impact mesurés par la satisfaction générale des participants à la formation, l'amélioration de leurs connaissances et compétences, leurs changements de comportement réel et leurs changements dans le contexte professionnel plus large.

Suivant les critiques faites par d'autres auteurs (notamment Holton, 1996 ; Guskey, 2000 ; Weimer & Lenze, 1998) nous n'avons pas retenu le premier niveau du modèle de Kirkpatrick (la satisfaction des participants) dans notre étude. De plus, nous avons élargi ce modèle, en incluant dans son deuxième niveau d'impact non seulement les changements au niveau des connaissances et des compétences, mais également les changements au niveau des attitudes et/ou des conceptions. En effet, les études existantes menées sur les effets des programmes de développement pédagogique dans l'enseignement supérieur ont montré toute la pertinence de ces dimensions (Levinson-Rose & Menges, 1981 ; Weimer & Lenze, 1998 ; McAlpine, 2003 ; Prebble, Hargraves, Leach *et al.*, 2004 ; Steinert *et al.*, 2006). Pour ce qui est des changements dans le contexte professionnel plus large, nous avons fait une distinction entre les changements qui surviennent chez les étudiants (au niveau de leurs perceptions, de leur approche des études ou de leurs acquis d'apprentissage) et les changements qui ne se rapportent pas aux étudiants. Le tableau 1 présente un aperçu et une brève description des niveaux d'impact considérés dans notre étude.

Niveau	Description
Changements constatés chez les professeurs	
<i>Apprentissage</i>	
Changements dans les attitudes	Changements constatés dans les attitudes à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage
Changements dans les conceptions	Changements constatés dans les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage
Changements dans les connaissances	Acquisition de concepts, procédures et principes
Changements dans les compétences	Acquisition de compétences psychomotrices et sociales et de capacités à réfléchir et résoudre des problèmes
<i>Comportement</i>	
	Transfert de l'apprentissage à la pratique sur le terrain
Impact institutionnel	
	Changements importants au sein de l'organisation, attribuables aux effets du développement pédagogique
Changements constatés chez les étudiants	
Changements dans les perceptions	Changements dans les perceptions qu'ont les étudiants de l'enseignement et de l'environnement d'apprentissage
Changements dans l'approches des étude	Changements dans l'approche des études des étudiants
Changements dans les acquis d'apprentissage	Changements dans les performances déclarées des étudiants

Tableau 1 : Niveaux d'impact considérés dans cette étude
(Stes, Min-Leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010)

Il convient de noter que le tableau 1 ne se lit pas de façon linéaire : par exemple, un changement au niveau de l'apprentissage d'un professeur ne constitue pas une condition nécessaire à un changement au niveau du comportement. La manière dont les effets du développement pédagogique se manifestent aux différents niveaux n'est pas déterminée à l'avance, mais peut varier d'un participant à l'autre et d'une situation à l'autre.

2. Contexte de la recherche

Au cours des dernières années, la vision de l'enseignement en général, et de l'enseignement supérieur en particulier, d'abord centrée sur l'enseignant s'est déplacée sur l'étudiant. Ce dernier est considéré comme personnellement responsable de ses processus d'apprentissage, le rôle du professeur étant de créer un environnement encourageant un apprentissage actif et coopératif et dans lequel il agit en tant que coach.

En réponse à ce bouleversement fondamental dans la manière de penser l'éducation, l'Université d'Anvers a introduit, depuis l'année 2000-2001, une vision de l'éducation centrée sur l'étudiant et axée sur les compétences, à la base de sa politique de formation. Ceci s'est traduit par un investissement important dans diverses initiatives en matière de formation pédagogique des enseignants-chercheurs.

L'université d'Anvers a notamment mis en place une formation d'un an, organisée tous les deux ans, à destination d'un groupe cible spécifique : les professeurs « débutants », engagés depuis moins de sept ans. L'inscription, limitée à un maximum de vingt-cinq participants, se fait sur la base du volontariat. Le groupe de participants est hétérogène pour ce qui est de la discipline académique et de l'expérience en matière d'enseignement. Cette formation est conçue et proposée par le Centre d'expertise pour l'enseignement supérieur (ECHO).

Ce programme de formation vise à améliorer les acquis d'apprentissage des étudiants, en incitant les professeurs débutants à aligner leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques sur la vision de l'éducation définie par l'Université d'Anvers.

En termes de contenu, la formation propose quatre modules : les méthodes pédagogiques actives, l'évaluation des étudiants, la plateforme technologique Blackboard et l'élaboration des programmes d'études. Chaque module propose aux professeurs une approche pédagogique qui leur permet d'expérimenter concrètement la vision éducative que l'Université soutient : le module est donc centré sur les apprenants et axé sur le développement de compétences.

Une alternance entre séances de formation et travaux (à faire) à domicile est organisée systématiquement. Lors des formations en salle, l'accent est mis fortement sur les interactions et des méthodes pédagogiques actives sont utilisées, telles que des discussions basées sur des extraits de vidéo ou de micro-enseignement, des études de cas, un auto-apprentissage supervisé et des travaux de groupe. Pour chacun des quatre modules, les participants réalisent un travail à domicile qui favorise le transfert de ce qui a été appris pendant les séances de formation à la propre pratique d'enseignement du professeur. Concrètement, les travaux à réaliser sont différents selon les modules. Pour le module 1, il consiste à décrire un dispositif d'enseignement, y développer une méthode pédagogique active, et préparer un support écrit qui suscite l'apprentissage des étudiants. Dans le

module 2, il s'agit de proposer un outil d'évaluation valide et fiable ou une méthode d'évaluation alternative. Dans le module 3, le travail consiste à développer un forum de discussion, un parcours de formation ou un outil d'évaluation sur la plateforme Blackboard. Quant au module 4, le travail demandé vise à développer le premier jet d'un dispositif de cours en articulation avec le programme dans lequel il s'inscrit.

Dès le début de la formation, les participants réalisent leurs travaux en se concentrant sur un de leurs cours. La présence aux séances de formation et la réalisation des travaux demandés représentent une charge de travail d'environ 140 heures, réparties sur dix mois.

Afin de valoriser leur participation, les professeurs reçoivent un certificat à la fin de la formation. Pour pouvoir prétendre à ce certificat, ils doivent satisfaire à deux critères : avoir participé à au moins 75 % des séances de formation en salle et avoir obtenu le minimum requis pour chacun des travaux réalisés. La délivrance du certificat à ces deux conditions garantit, pour le monde académique, l'engagement effectif des participants dans le programme de formation et permet ainsi que cette formation puisse être reconnue, par exemple, dans le cadre d'éventuelles promotions.

3. Cadre analytique

Comme indiqué précédemment, l'idée sur laquelle s'appuie cette formation d'un an est d'aider les professeurs à aligner leurs « conceptions de l'enseignement » sur la politique de l'éducation définie par l'Université d'Anvers. Cette formation cherche en outre à davantage aligner le « comportement d'enseignement » des participants sur ce concept pédagogique et à améliorer la qualité de leur enseignement. L'objectif final du cours est d'aboutir à une amélioration des « acquis d'apprentissage des étudiants ». Afin de déterminer l'impact de cette formation d'un an, ces trois objectifs (changements au niveau des conceptions, changements au niveau du comportement et amélioration des acquis d'apprentissage des étudiants) ont explicitement été pris en compte et nous avons examiné dans quelle mesure ceux-ci avaient effectivement été atteints.

Des recherches antérieures (notamment celles de Trigwell & Prosser, 1991) ont clairement montré que les acquis d'apprentissage des étudiants étaient influencés par les « perceptions qu'ont les étudiants de l'environnement pédagogique » et par leur « approche d'étude ». Si nous considérons les conceptions de l'enseignement et le comportement d'enseignement dans leur ensemble, nous pouvons alors parler de l'« approche de l'enseignement des professeurs » (Trigwell et Prosser, 1996). Nous avons donc également pris en compte ces trois variables (les perceptions des étudiants, leur approche d'étude et l'approche de l'enseignement des professeurs) dans notre analyse de l'impact de cette formation d'un an.

Le cadre de référence finalement obtenu pour examiner l'impact de la formation d'un an offerte aux professeurs débutants est présenté à la figure 1. Les niveaux d'impact décrits dans le tableau 1 sont les suivants : apprentissage des professeurs (conceptions qu'a le professeur de l'enseignement), comportement des professeurs et changements constatés chez les étudiants (au niveau de leurs perceptions, de leur approche d'étude et de leurs acquis d'apprentissage). Ces niveaux d'impact constituent les variables dépendantes dans notre étude.

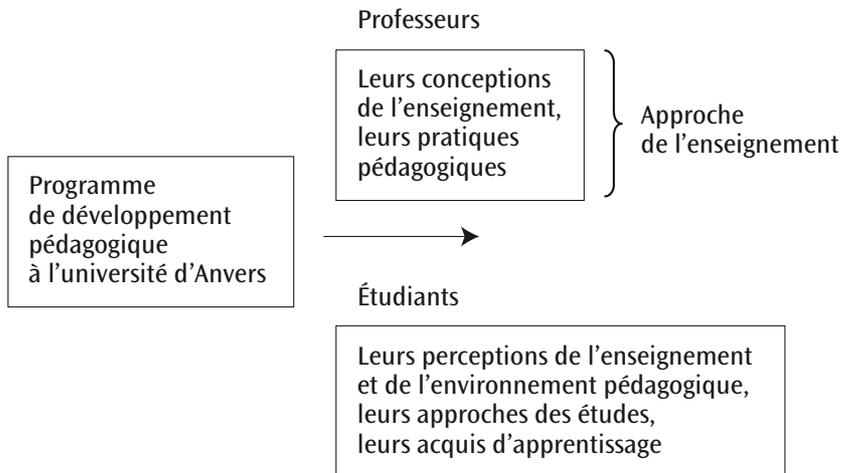


Figure 1 : Cadre de référence pour l'analyse de l'impact du programme de développement pédagogique à l'université d'Anvers

4. Questions de recherche

Cette recherche, examinant l'impact d'une formation pédagogique, se centre sur plusieurs questions.

Les professeurs participant à un programme de formation pédagogique ont-ils une conception de l'enseignement supérieur davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences, comparée à celle qu'ils avaient auparavant, et diffèrent-ils à cet égard de leurs collègues n'ayant pas participé à ce programme ?

L'enseignement des professeurs ayant participé au programme de formation est-il perçu différemment par leurs étudiants, c'est-à-dire davantage centré sur l'étudiant et plus axé sur les compétences ? Leurs étudiants montrent-ils une approche d'étude plus en profondeur et de meilleurs acquis d'apprentissage qu'avant la participation des professeurs au programme et diffèrent-ils dans ces domaines des autres étudiants ?

Le programme de formation pédagogique a-t-il un effet à long terme ? Quel est le rapport entre l'impact au niveau individuel (en termes de changements dans les conceptions et le comportement d'enseignement) et l'impact au niveau institutionnel (en termes d'implication dans les questions de l'enseignement au

niveau de l'organisation) ? Quels facteurs, selon les participants, influencent-ils l'effet à long terme de la formation ?

Dans ce qui suit, nous allons maintenant discuter les trois études empiriques qui ont été réalisées dans le but d'apporter une réponse à ces questions (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2010 ; Stes, 2008 , Stes, Clement & Van Petegem, 2007).

5. Discussion de trois études d'impact

5.1 Étude 1 : l'impact sur l'approche de l'enseignement des professeurs

Dans cette première étude, nous avons examiné l'impact de la formation d'un an décrite ci-dessus, offerte aux professeurs débutants de l'Université d'Anvers, relative à leur approche de l'enseignement. Nous avons opté ici pour un plan quasi expérimental : des données ont non seulement été collectées auprès des 20 professeurs qui avaient participé à la formation en 2005 (le groupe expérimental), mais aussi auprès de 20 de leurs collègues, également professeurs (le groupe témoin). Des données quantitatives ont été collectées au moyen d'une version traduite du questionnaire « Approaches to Teaching Inventory » (ATI) (Trigwell & Prosser, 1996), que nous avons validé pour une utilisation dans le contexte flamand (Stes, De Maeyer & Van Petegem, 2010). Avant le début de la formation d'un an (pré-test), ainsi que trois mois après la fin du programme (post-test), les professeurs ont complété le questionnaire pour un de leurs cours. Ceux qui ont participé à cette formation ont fondé leurs réponses sur le cours universitaire sur lequel ils avaient concentré leurs travaux durant la formation. Au moment du post-test, des données qualitatives ont également été collectées par le biais d'entretiens avec plusieurs des professeurs impliqués. Pour ces données qualitatives, sur les 40 personnes sollicitées, seuls 17 professeurs du groupe expérimental et 12 professeurs du groupe témoin ont accepté d'être interrogés sur leur approche de l'enseignement.

Les analyses quantitatives (tests *t* jumelés et analyse de covariance avec les résultats du pré-test comme covariable) indiquent que le programme de développement pédagogique a eu un impact sur l'approche de l'enseignement des participants, bien que limité (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2010). Les indices moyens de tous les enseignants aux échelles qui mesurent une conception de l'enseignement davantage centrée sur les étudiants sont significativement supérieurs au deuxième temps de mesure. Cependant, la taille de l'effet est supérieure pour les enseignants ayant participé à la formation. Alors que nous nous attendions à ce que les enseignants ayant suivi la formation aient un score plus faible après la formation à cette échelle, aucune différence significative n'est observée entre les deux temps de mesure à l'échelle mesurant une approche centrée sur la transmission des connaissances, et cela que les enseignants aient ou non participé à la formation. Le premier résultat (plus fort changement dans la conception centrée sur l'étudiant et les compétences des enseignants du groupe expérimental) a été confirmé par

l'analyse qualitative des données des entretiens, dans laquelle l'approche de l'enseignement des professeurs du groupe expérimental après leur participation à la formation d'un an a été comparée à l'approche de l'enseignement des professeurs du groupe témoin.

Si, comme nous venons de le synthétiser ci-dessus, la « participation au programme de formation pédagogique » a eu un certain impact, ce n'est pas la seule variable à être reliée à l'approche d'enseignement. Ainsi, il apparaît également que la discipline académique que les professeurs enseignent y est liée. Enfin et surtout, les professeurs qui ont participé au programme de formation et qui enseignent ce que Becher (1989) qualifie de disciplines « dures » (*hard disciplines*), qu'elles soient théoriques ou appliquées, comme la chimie ou la médecine, ont montré plus que leurs collègues des disciplines « molles » (*soft disciplines*), comme l'histoire ou les sciences de l'éducation, une approche de l'enseignement centrée sur l'étudiant à la fin du programme.

Une réponse affirmative a donc été donnée à notre première question de recherche : les professeurs participant à un programme pédagogique ont effectivement, à la fin de la formation, une conception différente de l'enseignement supérieur, avec une vision de l'éducation davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences, comparée à celle qu'ils avaient avant leur participation. Ils se différencient donc, à cet égard, de leurs collègues qui n'ont pas participé au programme.

5.2 Étude 2 : l'impact sur les étudiants

Une deuxième étude empirique est centrée sur l'impact de la formation suivie pendant un an par les professeurs. Elle mesure la perception des étudiants de l'enseignement et de l'environnement d'apprentissage, de leur approche des études et de leurs acquis d'apprentissage, pour un cours spécifique. Nous avons examiné si les effets de la formation étaient modulés par des variables comme la taille du groupe d'étudiants ou l'inscription, ou non, des étudiants en une première année d'étude universitaire. Comme dans l'étude 1, nous avons opté ici aussi pour un plan pré-test/post-test quasi expérimental. Nous avons utilisé une approche multi-niveaux permettant de prendre en compte les différences individuelles entre les étudiants (comme par exemple le sexe, l'âge, le niveau scolaire, l'année d'études). Des données quantitatives ont été collectées auprès de quelque mille étudiants, dont la moitié environ a eu cours avec un professeur qui avait participé à la formation (et appartenait donc au groupe expérimental) et l'autre moitié avec un professeur du groupe témoin (c'est-à-dire un professeur qui n'avait pas suivi la formation d'un an), et cela, avant le début de la formation d'un an (pré-test) et trois mois après la fin du cours (post-test). Nous avons utilisé les versions traduites de trois questionnaires¹ pour mesurer nos variables dépendantes : les perceptions de

1 Ils ont été validés en néerlandais, dans le contexte de l'enseignement supérieur flamand.

l'enseignement des étudiants (*Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ)*, partie II, Entwistle, 2005), les approches d'étude des étudiants (*R-SPQ-2F*, Biggs, Kember & Leung, 2001) et les acquis d'apprentissage des étudiants (*ETLQ*, partie IV, Entwistle, 2005).

Nous avons comparé les résultats de cinq modèles multi-niveaux. Notre modèle de base initial a montré que les professeurs diffèrent les uns des autres pour ce qui est des perceptions des étudiants de leur enseignement, de l'approche d'étude et des acquis d'apprentissage. Les différences entre étudiants du même professeur étaient toutefois plus grandes que les différences entre professeurs. Un deuxième modèle a examiné l'impact de la formation d'un an sur les perceptions, l'approche des études et les acquis d'apprentissage des étudiants sans tenir compte de l'influence des caractéristiques du professeur (discipline, sexe, statut académique, nombre d'années d'expérience en enseignement), des particularités du contexte (nombre d'étudiants et année d'étude) et des caractéristiques des étudiants (sexe, âge, résultats obtenus l'année académique précédente). Ce « modèle brut » n'a permis de déceler aucun impact significatif de la participation à la formation d'un an. Dans un troisième modèle, nous avons, cette fois, effectivement tenu compte de l'influence des caractéristiques du professeur, des étudiants et du contexte afin ainsi de définir l'impact « net » de la formation d'un an. Seuls des effets limités de la participation du professeur à la formation d'un an ont pu être observés tant en ce qui concerne les perceptions des étudiants qu'en ce qui concerne leur approche d'étude et leurs acquis d'apprentissage, et ces effets – ce qu'il est intéressant de noter – étaient négatifs. Un quatrième modèle a examiné la différence au niveau de l'impact de la participation à la formation d'un an entre les professeurs qui donnaient des cours à des étudiants de première année et ceux qui enseignaient à des étudiants des années supérieures. Globalement, les effets sur les perceptions, l'approche des études et les acquis d'apprentissage des étudiants semblent légèrement plus positifs pour les professeurs donnant cours à des étudiants de première année. Un cinquième et dernier modèle a quant à lui montré des effets légèrement plus positifs pour les professeurs qui donnaient cours à de plus grands groupes d'étudiants que pour ceux qui enseignaient à de plus petits groupes d'étudiants.

Les résultats de cette étude nous permettent de répondre à notre deuxième question de recherche sur les effets de l'enseignement dispensé par des professeurs ayant participé à la formation d'un an. Tout d'abord, les étudiants ont remarqué très peu de différences (en termes de vision de l'éducation davantage centrée sur l'étudiant et plus axée sur les compétences), leurs scores obtenus en termes d'approche des études et d'acquis d'apprentissage étant pratiquement les mêmes que ceux obtenus avant la participation de leurs professeurs à la formation. Ensuite, ces étudiants se distinguent très peu dans ces domaines des autres étudiants. En outre, les effets de cette formation sur les perceptions, l'approche des études et les

acquis d'apprentissage des étudiants semblent légèrement plus positifs pour les professeurs faisant cours en première année ou avec des groupes plus nombreux.

5.3 Étude 3 : les effets à long terme et l'impact institutionnel

Afin de déterminer l'impact de cette formation d'un an, les trois objectifs poursuivis par les concepteurs du programme de formation, en lien avec les attentes de l'Université d'Anvers (changements au niveau des conceptions du professeur, changements dans son comportement et amélioration des acquis d'apprentissage des étudiants) ont explicitement été pris en compte dans les deux études mentionnées ci-dessus.

Cela dit, des recherches antérieures (Stes, Clement & Nelissen, 2002) ont toutefois montré que – d'après les participants – la formation d'un an avait aussi un impact au niveau de l'organisation : après la formation, ces enseignants-chercheurs se sont davantage impliqués au sein de leur département ou de leur faculté dans le domaine de l'enseignement et de la politique d'enseignement. Dans une troisième étude empirique, nous avons donc cherché à savoir si cet impact au niveau organisationnel pouvait encore être détecté deux ans après la fin de la formation. Nous avons aussi étudié les effets à long terme chez les professeurs, sur le plan pédagogique, en termes de changements dans leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement. Les deux types d'impact ont été étudiés au moyen d'une étude exploratoire basée sur un questionnaire écrit comprenant des questions ouvertes. Quatorze participants sur un total de trente ayant participé à l'une des deux formations d'un an organisées au cours de l'année universitaire 2000-2001 ont complété le questionnaire (soit un taux de réponse de 47 %).

Les résultats ont révélé que deux ans après la fin des sessions de formation, les personnes interrogées faisaient encore référence à cette formation pour expliquer pourquoi ils avaient modifié leurs pratiques pédagogiques et leurs conceptions de l'enseignement. En outre, des effets étaient encore mentionnés au niveau organisationnel. Le degré de changement dans leurs pratiques d'enseignement semble être lié à l'importance des changements observés dans les conceptions de l'enseignement. Toutefois, aucun rapport explicite n'a été trouvé entre le degré d'impact au niveau pédagogique (en termes de changements dans les conceptions et les comportements d'enseignement) et l'impact au plan institutionnel (en termes d'implication dans les questions d'enseignement au niveau de l'organisation). Les caractéristiques liées surtout au contexte ont été perçues comme étant des facteurs qui influencent l'impact à long terme de la formation d'un an. L'absence de consensus entre collègues a été le facteur le plus souvent mentionné comme élément ayant une influence négative. Quant aux étudiants, ils ont été considérés comme un facteur pouvant constituer un frein au changement. Leur effectif très chargé en cours et leur passivité apparaissent comme des obstacles à la mise en œuvre dans la pratique pédagogique quotidienne de la vision de l'éducation centrée

sur l'étudiant encouragée durant la formation. Comme autres obstacles peuvent être aussi cités le manque de temps et la pression à publier. La difficulté à maintenir un bon équilibre entre la recherche, l'enseignement et le manque de soutien, pour la pratique d'enseignement et de la part des responsables institutionnels, ont également été cités comme des éléments nuisant aux impacts réels. Dans le même temps, toutefois, les collègues et les étudiants ont également été cités comme les facteurs les plus importants pour soutenir la mise en pratique de ce qu'ils avaient appris. Les réactions positives ou d'enthousiasme des collègues ou des étudiants à une innovation introduite par un professeur encouragent à appliquer davantage les idées données pendant la formation. Travailler avec des collègues ayant aussi participé à la formation semble également être un facteur particulièrement motivant.

5.4 Conclusion des trois études empiriques

Globalement, les résultats de ces trois études indiquent que les conceptions de l'enseignement des professeurs engagés depuis moins de sept ans à l'Université d'Anvers ayant participé à la formation d'un an ont changé ou ont été renforcées. Leurs conceptions se sont davantage alignées sur la vision d'une éducation centrée sur l'étudiant et axée sur les compétences, telle que définie par l'université. Rien dans les résultats de ces trois études ne confirme que les pratiques pédagogiques des participants s'alignent davantage sur ce concept pédagogique, ni que l'objectif de la formation, qui est l'amélioration des acquis d'apprentissage des étudiants, ait été atteint. Les objectifs qui avaient été définis pour cette formation d'un an semblent par conséquent n'avoir été que partiellement atteints, du moins à court terme. Toutefois, il est possible que les participants parviennent à mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant la formation dans leurs activités d'enseignement à plus long terme avec des effets observables sur leurs étudiants. Les résultats de la troisième étude sont, en tous les cas, encourageants en ce qui concerne la possibilité d'un impact à long terme.

6. Implications pour le soutien du développement professionnel des professeurs

Nous développerons autour de trois axes les implications pratiques dégagées des résultats de nos études empiriques. Le premier axe concerne les programmes de formation proposés aux enseignants-chercheurs. Ensuite, nous aborderons, le rôle de la politique d'enseignement et des structures institutionnelles pour soutenir le développement professionnel des professeurs. Et enfin, le dernier axe vise le groupe cible des programmes de formation pédagogique.

6.1 La mise en place concrète d'un programme de formation pédagogique

Notre étude d'impact montre clairement que les programmes de développement pédagogique dans l'enseignement supérieur n'entraînent pas automatiquement des

effets dans la pratique enseignante quotidienne. La formation spécifique d'un an faisant l'objet de cette recherche visait explicitement l'alignement du comportement d'enseignement des professeurs sur une vision de l'éducation centrée sur l'étudiant et axée sur les compétences. Nos résultats, bien que globalement positifs, soulèvent en tout cas la question de la nature de la formation proposée.

À cet égard, McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume et Fairbank-Roch (2006) suggèrent que les programmes de formation pédagogique se concentrent sur quatre zones de pensée distinctes que les professeurs utilisent. La zone conceptuelle est liée aux conceptions générales de l'enseignement. La zone stratégique englobe les activités d'enseignement larges, mais concrètes comme, par exemple, la préparation d'un cours. Quant à la zone tactique, elle comprend l'activité d'enseignement spécifique, comme, par exemple, la préparation d'une leçon particulière, alors que la zone « en action » est liée aux décisions que le professeur prend lorsqu'il supervise une activité de cours spécifique. La formation d'un an offerte aux professeurs nouvellement engagés à l'Université d'Anvers se concentre principalement sur les trois premières zones de pensée, mais la quatrième mériterait aussi qu'on lui accorde l'attention nécessaire. Afin de donner à cette formation plus de chances de succès à l'avenir, sans doute serait-il utile de lui conférer une orientation plus pratique. En effet, alors que jusqu'ici les travaux à réaliser étaient principalement des exercices écrits de nature quelque peu académique ou théorique, ceux-ci pourraient être transformés en travaux plus pragmatiques comme, par exemple, se coacher mutuellement sur la façon d'enseigner ou réaliser une recherche active à petite échelle portant sur sa propre pratique d'enseignement.

Notre recherche révèle que l'impact du développement pédagogique est influencé par le contexte dans lequel les participants enseignent. Il serait par conséquent utile, en guise de complément aux programmes de formation proposés pour tous, à l'échelle de l'université, de développer des initiatives décentralisées et adaptées au contexte, par exemple, des différentes facultés – une idée déjà mise en œuvre à l'Université d'Anvers. Des initiatives de ce genre faciliteraient les discussions portant sur les caractéristiques inhibitrices liées au contexte et contribueraient aussi à encourager la collaboration entre collègues de proximité.

6.2 Le rôle de la politique d'enseignement et des structures institutionnelles

Répondre aux besoins du contexte spécifique dans lequel les professeurs enseignent est une manière de prendre en compte l'influence environnementale. Mais il est également important que les politiques et les structures institutionnelles soutiennent et valorisent la création d'environnements d'enseignement forts ainsi que la participation à des programmes de formation pédagogique, au moment des nominations ou des promotions, par exemple. De plus, une coopération entre les universités serait nécessaire comme c'est le cas aux Pays-Bas, où « la Basiskwalificatie Onderwijs » (*Certification de base en enseignement ou*

« CBE ») a été introduite dans toutes les universités depuis 2008. Concrètement, chaque professeur donnant un cours dans une université néerlandaise est tenu de démontrer qu'il possède un certain nombre de compétences de base dans le domaine de l'enseignement. Les éventuelles lacunes ou faiblesses peuvent être comblées en participant à un programme de soutien et de supervision dont la forme et le contenu exacts peuvent varier d'une université à l'autre. Cela dit, les universités reconnaissent toutefois les qualifications les unes des autres. Ainsi, tout professeur qui a une CBE d'une université donnée travaillant dans une autre institution ne doit pas suivre à nouveau le programme de développement professionnel et/ou un cours de la CBE.

6.3 Le groupe cible des programmes de développement professionnel

Le groupe cible de la formation d'un an offerte à l'Université d'Anvers sur laquelle porte notre étude était constitué de professeurs engagés depuis moins de sept ans. Ceci va dans le sens d'une tendance générale à concentrer les activités de formation pédagogique sur les professeurs débutants. De cette tendance découle deux hypothèses. La première repose sur l'idée que les professeurs débutants n'ont pas encore, ou très peu, d'expérience en matière d'enseignement et par conséquent leur enseignement est d'une qualité inférieure à celui des professeurs plus expérimentés. L'autre hypothèse est que les professeurs débutants ne sont pas encore nommés à titre définitif et qu'il est donc plus facile de les motiver à participer à un programme de développement professionnel.

Se pose toutefois la question de savoir si ces hypothèses sont correctes et si le début de carrière est le moment qui convient le mieux aux professeurs pour perfectionner leur niveau professionnel. Les résultats du troisième modèle présenté dans la deuxième étude d'impact empirique ont déjà montré que les professeurs ayant plus de cinq années d'expérience en matière d'enseignement enregistraient, en moyenne, des scores inférieurs à ceux des professeurs ayant un maximum de cinq années d'expérience. Ceci est vrai pour les perceptions qu'ont leurs étudiants d'un comportement d'enseignement de qualité et lorsqu'il s'agit, pour leurs étudiants, de montrer une approche d'apprentissage en profondeur et de bons acquis d'apprentissage. Cette constatation suggère que les professeurs débutants, mais aussi les professeurs qui ont plus d'expérience en matière d'enseignement devraient être considérés comme faisant partie du groupe cible potentiel auquel s'adressent les programmes de développement pédagogique.

7. Conclusion

Les implications de notre recherche pour la mise en œuvre concrète d'un programme de formation pédagogique dans l'enseignement supérieur portent d'abord et avant tout sur l'élaboration du concept même de ces formations, de leur contenu et de leurs modalités. Nos résultats soulignent la nécessité de mettre

principalement l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement. En complément à des programmes de formation proposés au niveau universitaire, des initiatives décentralisées et adaptées aux contextes locaux, pourraient aussi être développées. Mais la politique et les structures des institutions doivent aussi soutenir et valoriser la création d'environnements pédagogiques forts ainsi que la participation à des programmes de formation pédagogique, comme par exemple, au moment des recrutements et des promotions. En outre, des arrangements comparables devraient être conclus entre les différentes universités, afin que les formations suivies à un endroit puissent être reconnues ailleurs et que les exigences en matière de compétences d'enseignement soient concertées. Pour ce qui est de la composition du groupe cible, les programmes de formation pédagogique ne doivent pas se limiter uniquement aux professeurs nouvellement engagés : les professeurs ayant plus d'expérience en matière d'enseignement pourraient aussi être visés.

Ann STES

ann.stes@ua.ac.be

Peter Van PETEGEM

peter.vanpetegem@ua.ac.be

BIBLIOGRAPHIE

- BECHER T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Buckingham : Open University Press.
- BIGGS J., KEMBER D. & LEUNG D. Y. P. (2001). « The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F », *British Journal of Educational Psychology*, n° 71, p. 133-149.
- ENTWISTLE N. J. (2005). « Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses in electronic engineering: an introduction to the ETL project », *International Journal of Electrical Engineering Education*, n° 42, p. 1-7.
- GUSKEY T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California : Corwin Press.
- HOLTON E.F.(1996). « The flawed four-level evaluation model », *Human Resource Development Quarterly*, vol. VII, n° 1, p. 5-21.
- KIRKPATRICK D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*, San Francisco (CA) : Berrett-Koehler Publishers.
- LEVINSON-ROSE J. & MENGES, R. J. (1981). « Improving college teaching: A critical review of research », *Review of Educational Research*, n° LI, p. 403-434.
- McALPINE L. (2003). « Het belang van onderwijskundige vorming voor studentgecentreerd onderwijs », in N. Druine, M. Clement & K. Waeytens (dir.), *Dynamiek in het hoger onderwijs*, Leuven : Universitaire Pers, p. 57-71.

- McALPINE L., WESTON C., TIMMERMANS J. *et al.*, (2006). « Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action », *Studies in Higher Education*, vol. XXXI, n° 5, p. 601-615.
- PREBBLE T., HARGRAVES H., LEACH L., *et al.* (2004). *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research. Report to the Ministry of Education*, Massey University College of Education.
- STEINERT Y., MANN, K. CENTENO *et al.* ; (2006). A Systematic Review of Faculty Development Initiatives Designed to Improve Teaching Effectiveness in Medical Education : BEME Guide N° 8, p. 497-526.
- STES A. (2008). *The Impact of Instructional Development in Higher Education: Effects on Teachers and Students*. Gent : Academia Press.
- STES A., CLEMENT M. & NELISSEN C. (2002). *Educational innovation and faculty's professional development: A two-way link*. Paper presented on the international ICED-conference, Perth.
- STES A., CLEMENT M. & VAN PETEGEM P. (2007). « The effectiveness of a faculty training program: Long term and institutional impact », *The international journal of academic development*, vol. XII, n° 2, p. 99-109.
- STES A., COERTJENS L. & VAN PETEGEM P. (2010). « Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach », *Higher Education*, vol. LX, n° 2, p. 187-204.
- STES A., DE MAEYER S. & VAN PETEGEM P. (2010). « Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the approaches to teaching inventory », *Learning Environments Research: An international journal*, vol. XIII, n° 1, p. 59-73.
- STES A., MIN-LELIVELD M., GIJBELS D. & VAN PETEGEM P. (2010). « The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research », *Educational research review*, vol. V, n° 1, p. 25-49.
- TRIGWELL K. & PROSSER M. (1991). « Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level », *British Journal of Educational Psychology*, vol. LXI, n° 3, p.265-275.
- TRIGWELL K. & PROSSER, M. (1996). « Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching », *Higher Education*, vol. XXXII, n° 1, p. 7-87.
- WEIMER M. & LENZE L. F. (1998). « Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction », in R. Perry & J. Smart (dir.), *Effective teaching in higher education*, New York : Agathon Press, p. 205-240.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Faculty professional development

An impact study

ABSTRACT • This paper analyses the contribution of training courses implemented by university centres for teaching and learning to the effective improvement of quality of higher education by measuring the impact of these courses on faculty teaching practices. Our research conducted in Antwerp examines the effects of a one-year course for beginning teachers and researchers on teachers, their students and the university. The presentation and discussion of methodology and the findings of three empirical studies are followed by the analysis of its consequences in terms of faculty professional development and support.

KEYWORDS • in-service teacher training, skill development, evaluation result

Die pädagogische Ausbildung der Professoren

Forschung über einen Einfluss

ZUSAMMENFASSUNG • In diesem Artikel analysieren wir den Einfluss der Ausbildungsinitiativen von pädagogischen Abteilungen an der Universität auf die tatsächliche Verbesserung der Qualität der Vorlesungen. Wir messen den Einfluss dieser Fortbildungsmaßnahmen auf die pädagogischen Praktiken der Professoren. Unsere Forschung wurde an der Universität Antwerpen geführt und untersucht die Auswirkungen einer einjährigen Ausbildung für angehende Professoren sowohl auf diese jungen Professoren selbst als auch auf ihre Studenten und auf die Universität. Nachdem wir die Methode und die Ergebnisse dreier empirischer Studien vorgelegt und erörtert haben, analysieren wir ihren Einfluss, was die Unterstützung der beruflichen pädagogischen Entwicklung von Professoren angeht.

SCHLAGWÖRTER • Lehrerfortbildung, Entwicklung der beruflichen Kompetenzen, Bewertungsergebnis

La formación pedagógica de los profesores en la enseñanza superior

Un estudio sobre el impacto

RESUMEN • En este artículo, analizamos la contribución de las iniciativas de formación tomadas por los centros de pedagogía universitaria a la mejora efectiva de la calidad de la enseñanza superior midiendo el impacto de estas formaciones sobre las prácticas pedagógicas de los profesores. Nuestra investigación, realizada en la Universidad de Anvers, examina así los efectos de una formación de un año propuesta a los docentes-investigadores principiantes, tanto sobre estos docentes como sobre sus estudiantes y la universidad. Después de presentar y discutir la metodología y los resultados de los tres estudios empíricos, analizamos sus implicaciones en términos de apoyo al desarrollo profesional pedagógico de los profesores.

PALABRAS CLAVES • formación continua del profesorado, desarrollo de competencias, resultado de la evaluación