

1. Introduction

Au cours des dernières années s'est dessinée une préoccupation réelle pour la réussite scolaire et la qualité de l'enseignement à l'université. La prise de conscience du peu de préparation des professeurs à faire face à l'évolution des populations étudiantes, notamment en début de carrière (Roegiers, 2012), conduit les universités à créer des services de développement pédagogique pour organiser des activités de formation et d'accompagnement favorisant chez les professeurs le passage d'un enseignement transmissif à un enseignement plus centré sur l'apprentissage (Langevin, Grandtner & Ménard, 2008; Romainville & Michaud, 2012).

La plupart des universités canadiennes et quelques universités françaises donnent une formation à l'enseignement de 10 à 15 heures aux nouveaux professeurs. Selon qu'elles embauchent ou non des conseillers pédagogiques, l'accompagnement pédagogique y est plus ou moins développé. Mais que savons-nous de l'efficacité des dispositifs de formation et d'accompagnement mis en place? En ce qui concerne la formation, les chercheurs intéressés à la mesure des effets ont le plus souvent réalisé des études sur les conceptions et les approches pédagogiques (Trigwell, Caballero Rodriguez & Han, 2012). Ces études réalisées en Angleterre, en Finlande et en Belgique, sont principalement basées sur l'utilisation d'échelles de mesure (Hanbury, Prosser & Rickinson, 2008; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007, 2008; Stes & Van Petegem, 2011). Elles établissent généralement un lien positif entre une formation de longue durée et l'évolution des approches : les réponses des professeurs traduisent une évolution vers une approche plus centrée sur l'apprentissage étudiant. Par contre, le lien s'avérerait négatif en ce qui concerne les conceptions lorsque la formation est de courte durée (Postareff *et al.*, 2007). Davantage conscients des problèmes rencontrés et encore insuffisamment outillés pour y remédier, les professeurs tendent à se sentir moins confiants après une formation courte.

Kane, Sandretto & Heath (2002) considèrent que l'étude des conceptions et des approches ne permet pas vraiment d'inférer les pratiques des professeurs, car elles ne représentent qu'une partie de la réalité. Ces affirmations nous ont amenées à recourir à l'observation des professeurs en classe afin de voir dans quelle mesure ils transfèrent dans leur pratique ce qu'ils ont appris à l'occasion d'une formation et/ou d'un accompagnement. C'est dans cette perspective que nous tentons dans cette recherche de répondre aux questions suivantes : quels sont les effets de la formation courte sur les pratiques des professeurs si nous les comparons à celles des professeurs sans formation? Qu'advient-il si un accompagnement pédagogique est

prodigué aux professeurs formés? Les pratiques évoluent-elles vers une plus grande centration sur l'apprentissage?

Après une présentation du contexte actuel de l'offre de formation et d'accompagnement et des recherches s'intéressant aux effets de la formation, cet article situe les concepts et le cadre de référence. Après avoir décrit la méthodologie basée sur l'observation, utilisée pour cerner les effets de la formation et de l'accompagnement, il en détaille, analyse et discute les résultats.

2. Une définition des concepts

Nous définissons préalablement dans cette section, les concepts de formation, d'accompagnement et de pratique, pour ensuite préciser l'approche théorique cognitiviste à partir de laquelle est définie la centration sur l'apprentissage dans le cadre de cette recherche.

2.1. La formation et l'accompagnement

Les programmes de formation à l'enseignement dispensé aux nouveaux professeurs sont considérés par les intervenants des centres de développement pédagogique comme étant importants pour faire évoluer les conceptions et les pratiques des novices (Luzecy & Badger, 2008). Langevin *et al.* (2008) notent que les programmes offerts par ces centres ont beaucoup évolué au cours des années. Suivant d'abord un modèle qualifié d'additif, caractérisé par une accumulation d'activités de formation sans lien réfléchi avec la pratique, la formation est passée à un modèle transformatif qui tient compte des connaissances et conceptions des professeurs, favorise les échanges et considère le lien avec la pratique. Une formation efficace amène également le professeur à réfléchir, durant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage étudiant et à s'engager dans un processus de développement professionnel (Lameul, 2016) lui permettant de s'adapter et d'améliorer sa pratique (Perrenoud, 2001). Aujourd'hui, la formation offerte aux nouveaux venus vise prioritairement le développement d'un enseignement réflexif.

L'accompagnement pédagogique semble aussi jouer un rôle essentiel pour les professeurs, surtout en début de carrière. De fait, Arpin & Capra (2008) affirment qu'on ne peut faire de la formation sans offrir de l'accompagnement, car l'accompagnateur, que ce soit le CP ou un pair, permet aux professeurs « ...d'amorcer ou de poursuivre des changements, de modifier leur manière de faire, et de les rendre conscients de leurs gestes pédagogiques... (p. IIV) ». Pour ce faire, l'accompagnateur offre une « présence attentionnée » (Paul, 2015, p. 25) dont le but est d'aller où l'autre va, à son rythme et à sa mesure, sans décider ou faire à sa place et en

prenant en considération le contexte dans lequel il se trouve. Il adopte alors « une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante (Paul, 2015, p. 22) ». Dans cette étude, l'accompagnement offert s'inscrit dans la perspective d'Arpin et Capra (2008) et de Paul (2015) et prolonge la démarche réflexive entamée durant la formation.

2.2. Les pratiques centrées sur l'apprentissage

L'intérêt croissant des chercheurs pour le concept de pratique en éducation est, entre autres, lié à la nécessité d'améliorer la compréhension de ce qui affecte la qualité des processus d'enseignement et les résultats d'apprentissage (Lenoir, 2012). Dans le cadre de cette recherche, les pratiques d'enseignement sont définies comme «...les pratiques que déploie un enseignant en situation de «face à face pédagogique». » (Clanet & Talbot, 2012, p. 5), elles concernent ce qu'il fait en classe.

Selon une approche cognitiviste, les pratiques du professeur qui se centrent sur l'apprentissage de l'étudiant (Tardif, 1997), le conduisent d'abord à cerner les objectifs d'apprentissage à atteindre. Le professeur doit aussi donner du sens à l'apprentissage, favoriser chez les étudiants un traitement actif des nouvelles connaissances en soutenant leur mise en relation avec les conceptions et connaissances antérieures puis finalement prévoir des activités d'application et de transfert (Tardif, 1999).

Saint-Pierre, Bédard et Lefebvre (2014) ont observé que le niveau de centration sur l'apprentissage peut varier beaucoup d'un professeur à l'autre. Dans le cadre d'une recherche visant à décrire le niveau de centration de professeurs impliqués dans des programmes utilisant des approches dites innovantes, ils ont développé une grille à trois niveaux pour décrire leurs interventions : au premier niveau, le professeur demeure le principal acteur; au second, il demande aux étudiants de participer et au troisième, il invite les étudiants à devenir les acteurs principaux. Ainsi, un professeur peut être centré sur l'apprentissage étudiant, avec un niveau suscitant plus ou moins l'engagement actif de l'étudiant. Cette grille est adoptée pour cerner le niveau de centration sur les apprentissages des professeurs de cette recherche.

Étant donné que la recherche vise à vérifier si la formation et l'accompagnement favorisent le développement de pratiques centrées sur l'apprentissage, nous comparerons les pratiques des professeurs formés/accompagnés, des professeurs uniquement formés et des professeurs non formés/non accompagnés. Au terme de cette comparaison, nous tenterons d'identifier les effets pouvant être liés à la formation pédagogique et/ou à l'accompagnement.

3. Les observations

Dans ce qui suit, sont décrits les sujets, la grille d'observation, le déroulement de la collecte et les modalités d'analyse. Nous avons terminé la collecte de données de l'an 2 en juin 2016.

3.1. Les sujets

Ont participé à cette recherche, 35 nouveaux professeurs, dans 4 universités canadiennes (sciences humaines) et 4 université françaises (sciences / sciences appliquées). 9 Canadiens et 5 Français ont jugé utile de s'inscrire à une formation à l'enseignement courte, 8 Canadiens et 3 Français à la même formation jumelée à un accompagnement pour bénéficier d'un suivi régulier et 5 Canadiens et 5 Français n'ont choisi ni formation, ni accompagnement. Ces participants avaient tous moins de trois ans d'expérience en enseignement supérieur.

3.2. Formation et accompagnement

La formation uniformisée sur la base de 15 heures a été donnée au début de l'an 1. Elle visait à favoriser une pratique centrée sur l'apprentissage étudiant. L'accompagnement offert aux nouveaux professeurs a été assuré par les conseillers pédagogiques de chaque établissement. Ces derniers ont participé à des rencontres qui ont confirmé la décision de poursuivre la démarche amorcée en formation en favorisant le développement d'une pratique empreinte de réflexivité. Il n'était pas question d'imposer, mais bien d'accompagner en respectant le rythme et les besoins de chaque professeur. Les enseignants s'étaient engagés à rencontrer leur CP à trois reprises chaque année. De fait, la plupart l'ont rencontré une ou deux fois par année évoquant une surcharge de travail.

3.3. La grille d'observation et son analyse

La collecte de données auprès de chaque professeur a été réalisée à partir d'une observation effectuée une fois par an (an 1 et an 2). Les professeurs ont donc été observés durant une séance de cours à deux reprises jusqu'à maintenant (vers la sixième semaine de cours). L'observation, sauf à de rares exceptions, a porté sur la même séance de cours à l'an 1 et à l'an 2. S'appuyant sur une grille inspirée des travaux de St-Pierre et al. (2014), elle étudie trois niveaux de centration sur l'apprentissage et elle porte sur les dimensions suivantes : donner du sens à l'apprentissage; agir sur les connaissances antérieures; soutenir l'activité intellectuelle; accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités; susciter et exploiter les interactions; soutenir l'organisation des connaissances; favoriser le transfert des nouveaux apprentissages; développer la capacité réflexive. Des items ont été modifiés par

l'équipe de recherche et après sa mise à l'épreuve en classe pour faciliter l'observation par tous les assistants de recherche. L'analyse des données a été faite en qualifiant les pratiques selon le degré de centration sur l'apprentissage. Par exemple, chaque item de la dimension « agir sur les connaissances antérieures » a été comptabilisé selon son niveau d'atteinte (1, 2 ou 3). Mise à part la dimension « donner du sens à l'apprentissage » qui a été traitée séparément, car reliée à une pratique visant à motiver les étudiants, les autres dimensions qui représentent des pratiques plus directement observables, ont été regroupées,

4. Les résultats

Cette section présente donc les résultats de la dimension « donner du sens », le regroupement des autres pratiques observées en classe et les problèmes de participation des étudiants.

4.1. Les pratiques des nouveaux professeurs visant à « donner du sens »

La plupart des professeurs canadiens et français observés interviennent pour donner du sens à l'apprentissage aussi bien à l'an 1 qu'à l'an 2 (tableau 1).

Tableau 1. Nombre de professeurs qui sont intervenus pour donner du sens

	Formé 15h/acc		Formé/non acc		Non formé/non acc	
	An1	An2	An1	An2	An1	An2
Professeurs canadiens qui interviennent/ total	6/9	8/9	5/8	4/8	5/5	4/5
Professeurs français qui interviennent/ total	5/5	5/5	3/3	3/3	5/5	4/5

Le nombre d'interventions (tableau 2) des professeurs canadiens et français formés et non formés/non accompagnés demeure toutefois semblable à l'an 1 et à l'an 2 et il se situe le plus souvent au niveau 1 et 2 de centration sur l'apprentissage : en général, les professeurs expliquent eux-mêmes l'importance, l'intérêt ou l'utilité des apprentissages et demandent aux étudiants de participer à cette explication. Nous remarquons que les formés/accompagnés canadiens interviennent plus souvent, et ce aux 3 niveaux de centration à l'an 2 (notamment le niveau 3) et que les formés/accompagnés français interviennent plus souvent au niveau 2.

Tableau 2. Nombre d'interventions pour donner du sens et niveau de centration sur l'apprentissage

Professeurs canadiens	Formé 15h/acc		Formé/non acc		Non formé/non acc	
	An1	An2	An1	An2	An1	An2
Nbre d'interventions						
niveau 1	6	7	4	3	5	4
niveau 2	4	5	3	3	3	3
niveau 3	0	5	2	0	0	2
Professeurs français	Formé 15h/acc		Formé/non acc		Non formé/non acc	

Nbre d'interventions	An1	An2	An1	An2	An1	An2
niveau 1	6	4	3	3	5	4
niveau 2	2	5	3	3	2	0
niveau 3	1	0	2	0	1	0

4.2. Les autres pratiques des professeurs canadiens et français

Les autres pratiques d'enseignement observées sont les suivantes: agir sur les connaissances antérieures, soutenir l'activité intellectuelle, accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités, susciter et exploiter les interactions, soutenir l'organisation des connaissances, favoriser le transfert des nouveaux apprentissages, développer la capacité réflexive.

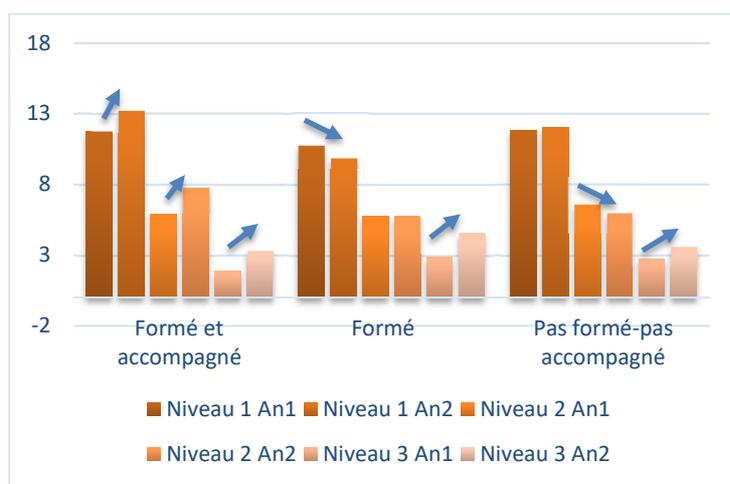


Figure 1. Nombre de pratiques d'enseignement des Canadiens selon leur niveau de centration sur l'apprentissage. Les professeurs formés/accompagnés canadiens sont intervenus plus souvent aux 3 niveaux de centration sur l'apprentissage à l'an 2 qu'à l'an 1 pour l'ensemble de leurs pratiques alors que les formés ainsi que les non formés/non accompagnés ont connu une croissance

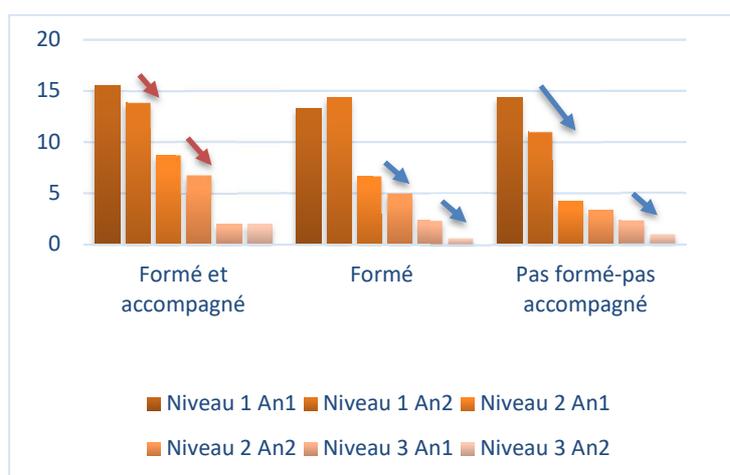


Figure 2. Nombre de pratiques d'enseignement des Français selon leur niveau de centration sur l'apprentissage. À deux exceptions près, les interventions des professeurs français ont connu une décroissance aux trois niveaux de centration sur l'apprentissage. On voit ici que les professeurs formés

ainsi que les non formés/non accompagnés ne se distinguent pas vraiment en ce qui concerne leur évolution tant chez les Canadiens que chez les Français. En fait, seuls les professeurs formés/accompagnés canadiens évoluent légèrement à tous les niveaux, les formés/accompagnés français maintenant seulement le niveau 3.

4.3. La participation des étudiants en classe

D'un point de vue théorique, on sait que le fait de donner du sens et d'enseigner en se centrant sur l'apprentissage devrait engager les étudiants dans leur apprentissage et favoriser, par conséquent, leur participation en classe (Tardif, 1999). Il semble bien ici que les pratiques de plusieurs professeurs des trois regroupements n'aient pas eu cet effet à l'an un, car d'importants problèmes de participation ont été observés dans la classe : 13 Canadiens sur 22 et 5 Français sur 13 donnent cours alors que plus de la moitié des étudiants bavardent, entrent et sortent, naviguent sur internet ou sont absents. La situation s'améliore toutefois à l'an 2 (8 Canadiens sur 22 et 2 Français sur 13).

5. L'analyse

Dans cette section, nous tenterons de répondre aux questions énoncées au début de ce texte.

5.1 Quels sont les effets de la formation courte et ceux de son jumelage avec l'accompagnement sur les pratiques des professeurs?

Si les pratiques se distinguent à moyen terme, il semble bien que celles des formés et des non formés/non accompagnés se distinguent peu entre elles et lors du passage de l'an 1 à l'an 2. Ici, on voit se confirmer le fait que la formation seule a peu d'effets sur les pratiques des professeurs comme l'état de la littérature le montre. Seules, celles des formés/accompagnés canadiens évoluent de manière notable lors de leur passage de l'an 1 à l'an 2, se distinguant de celles de tous les autres regroupements.

En ce qui concerne plus spécifiquement les pratiques visant à motiver les étudiants, on constate que tous les professeurs interviennent pour donner du sens à l'apprentissage. Toutefois, le nombre d'interventions des formés et des non formés/non accompagnés diminue généralement à l'an 2 alors qu'il augmente chez les formés/accompagnés canadiens à l'an 2 et ce, aux 3 niveaux de centration sur l'apprentissage. Chez les formés/accompagnés français seulement le nombre d'interventions au niveau 2 a connu une croissance.

Quant aux autres pratiques d'enseignement observées, elles se comportent comme celles concernant la motivation à apprendre. Seuls les formés/accompagnés canadiens ont développé les 3 niveaux de centration sur l'apprentissage, les formés/accompagnés français maintenant

uniquement le niveau 3. Les pratiques d'enseignement de niveau 2 ont peu ou pas bougé chez les formés ainsi que chez les non formés/non accompagnés canadiens, mais celles du niveau 3 ont augmenté. Chez les formés et les non formés/non accompagnés français, le plus souvent les pratiques sont en décroissance. Autrement dit, les professeurs formés et non formés/non accompagnés paraissent progresser de la même manière.

Les pratiques liées à la motivation et à l'activation intellectuelle des trois groupes ne semblent pas, par ailleurs, contrer les problèmes de participation des étudiants qui demeurent présents à l'an deux. Il faut noter ici que les professeurs éprouvant des difficultés à l'an 2 en avaient déjà à l'an 1. Les cognitivistes (Tardif, 1999) soulignent l'importance de donner du sens à l'apprentissage et de les rendre actifs intellectuellement pour engager cognitivement les étudiants. Il semble ici que ce ne soit pas suffisant. Les habiletés de gestion de classe demeurent peut-être nécessaires à acquérir chez les professeurs pour parvenir à maintenir l'attention des étudiants qui sont exposés à de nombreuses sources de distraction.

En somme, ce sont les pratiques des professeurs qui ont été formés et accompagnés par un conseiller pédagogique canadien qui présentent l'évolution la plus marquée. Mais pourquoi cet écart est-il plus important chez les Canadiens que chez les Français ? Une explication est possible : les professeurs canadiens sont depuis plusieurs décennies exposés à la pédagogie universitaire alors qu'en France les choses se mettent en place. Dans le même ordre d'idée, il est possible que la longue expérience d'enseignement et d'accompagnement des conseillers canadiens ait joué un rôle.

5.2. Les pratiques évoluent-elles quant à leur centration sur les apprentissages ?

Force est de constater que les pratiques observées de tous les professeurs canadiens et français dépassent la simple transmission de contenu. Dans ce sens, un changement de paradigme semble s'être déjà amorcé chez l'ensemble des participants, quelle que soit leur discipline.

Les résultats de ces deux années de collecte indiquent toutefois que ce sont les pratiques des formés/accompagnés canadiens qui ont le plus évolué vers une plus grande centration sur l'apprentissage étudiant. Le nombre de séances d'accompagnements n'explique toutefois pas cette évolution, ni chez les uns ni chez les autres.

Par ailleurs, bien que les pratiques des autres professeurs canadiens et français aient le plus souvent connu une décroissance de leur niveau de centration sur l'apprentissage à l'an 2, la réduction des problèmes de participation des étudiants à l'an 2 tend à confirmer qu'il se passe

quand même quelque chose en classe. L'expérience d'enseignement joue certainement un rôle dans la gestion de classe.

6. Conclusion

À moyen terme, il apparaît que la formation offerte n'a pas eu d'effets marqués sur les pratiques des professeurs formés lorsqu'on les compare aux professeurs non formés/non accompagnés. Toutefois, il semble bien que la présence de l'accompagnement pédagogique jumelé à la formation favorise le passage du discours à la pratique. Faut-il pour autant conclure qu'une formation d'une durée de 15 heures ne fait pas de différence? Cette formation à l'enseignement a peut-être des effets, mais à plus long terme, lorsque les professeurs maîtrisent mieux leur contenu, qu'ils acquièrent un peu d'expérience et que leur posture de professeur est en voie d'affirmation (Lameul, 2008). Ou alors, faut-il repenser la formation ?

Pour terminer, il faut souligner le fait que cette étude comporte plusieurs limites. Le petit nombre de participants en constitue une importante. Toutefois, à chaque fois qu'il est question d'une recherche qualitative, le problème se pose. Un problème qui se démultiplie car la participation des uns et des autres est volontaire et que malgré que nous soyons à l'enseignement supérieur, il demeure difficile d'engager les professeurs dans des projets de recherche portant sur leur pédagogie.

7. Références

- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Hanbury, A., Prosser, M. & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programs on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 449-483.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation des professeurs sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 73-94.

- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs, entre recherche et enseignement, la construction d'une posture d'expertise*. Habilitation à diriger des recherches avec l'accompagnement de Brigitte Albero (université Bretagne Loire-Rennes2, CREAD-EA3875).
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.
- Lenoir, Y. (2012). Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité: une démarche multidimensionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité* (p. 229-256). Paris : L'Harmattan.
- Luzeckyj, A. & Badger, L. (2008). *Literature review for preparing academics to teach in higher education* (PATHE). Australian Learning and Teaching Council.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement de la notion au concept. *Éducation permanente*, 4(205), 21-30.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Édition sociale française.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Michaud, C. (dir.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Pierre, L., Bédard, D. & Lefebvre., N. (2014). « Une grille d'analyse de ses interventions en classe ». Dans L. Ménard & L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, Collection Performa, Chenelière Éducation, p. 35-52.
- Stes, A. & Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67, 15-30.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique* (2e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development program. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.