



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

RIPES

**31(3) | 2015
Varia - automne 2015**

La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ?

Basile Bailly, Joëlle Demougeot-Lebel et Christelle Lison



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/990>

DOI : [10.4000/ripes.990](https://doi.org/10.4000/ripes.990)

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Basile Bailly, Joëlle Demougeot-Lebel et Christelle Lison, « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3) | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 14 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/990> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.990>

Ce document a été généré automatiquement le 14 mars 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ?

Basile Bailly, Joëlle Demougeot-Lebel et Christelle Lison

1. Introduction

- 1 A l'heure où, dans l'enseignement supérieur, « il apparaît nécessaire de favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement » (Bertrand, 2014, p. 2), le constat selon lequel « les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession » (Rege Colet & Berthiaume, 2009, p. 138) devient de plus en plus préoccupant. Il a longtemps été admis qu'un bon chercheur était automatiquement un bon enseignant et que l'apprentissage sur le tas (apprendre à enseigner en enseignant) était adéquat. Or, à l'heure actuelle, la question de la formation pédagogique des enseignants universitaires prend une place de plus en plus importante tant au niveau national (Berger, 2012 ; Bertrand, 2014), qu'au niveau européen (McAleese & al., 2013). Ces réflexions nous amènent à penser que nous assistons actuellement à un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur (Rege Colet & Berthiaume, 2009).
- 2 S'inscrivant dans cette volonté de professionnalisation des enseignants, l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL), université française à dominante sciences et techniques, a mis en place, dès 2002, un dispositif d'accueil et de formation des enseignants nouvellement recrutés dont une majorité débute leur carrière d'enseignant universitaire. L'objectif de ce dispositif est de favoriser l'intégration de ces nouveaux enseignants, ainsi que de les amener à développer une posture de questionnement quant à un enseignement qui favorise l'apprentissage des étudiants. Peut-on identifier les retombées de la participation à ce dispositif chez les nouveaux enseignants ? Et, si retombées il y a, de quelle nature sont-elles ? Les nouveaux enseignants, après leur

participation, ont-ils des conceptions différentes des processus d'enseignement et d'apprentissage ? Et plus encore, mettent-ils en place de nouvelles pratiques d'enseignement ?

- 3 Le présent article répond à un double objectif, d'une part, une prise de recul sur le dispositif mis en place à l'UCBL et, d'autre part, une meilleure connaissance du public que constituent les nouveaux enseignants universitaires sur lesquels peu de travaux de recherche en contexte français ont été menés jusqu'à présent. Nous présenterons, dans un premier temps, notre problématique avant de détailler le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous nous attacherons, ensuite, à décrire la méthodologie mise en œuvre pour obtenir les données auprès des enseignants nouvellement recrutés, puis à présenter et, enfin, à discuter les résultats de cette recherche.

2. Former les nouveaux enseignants du supérieur

- 4 Notre recherche est articulée autour de deux éléments principaux : les nouveaux enseignants universitaires et la formation à l'enseignement dans le supérieur. Après un rapide tour de la littérature sur ces deux éléments, nous présentons le dispositif de formation pédagogique des nouveaux enseignants de l'UCBL.

2.1. Nouveaux enseignants universitaires

- 5 Les nouveaux enseignants ne se définissent pas au nombre d'années d'expérience et, comme le soulève Langevin (2007a), la définition de ce qu'est un nouvel enseignant varie d'une étude à une autre. Nous allons donc nous intéresser aux caractéristiques identifiées, dans le cadre d'études menées principalement dans des contextes anglophones, chez les enseignants qui entament une carrière universitaire.
- 6 L'entrée dans la carrière universitaire est vécue comme un moment particulier, voire paradoxal avec, d'une part, la très grande satisfaction d'accéder à une profession intellectuellement stimulante et de bénéficier d'une grande autonomie et, d'autre part, le stress en lien avec un environnement hautement compétitif, où les enseignants doivent faire face à de nombreuses missions sans pour autant bénéficier des ressources (financières, temporelles) nécessaires pour les mener de front (Langevin, 2007a). Les nouveaux enseignants universitaires semblent avoir comme caractéristique commune des conceptions de l'enseignement qui sont, dans un premier temps, centrées sur eux-mêmes, ce qui entraîne des pratiques magistro-centrées. Kugel (1993) définit ce premier stade comme « *Focus on self* ». À ce stade, les enseignants expliquent en grande partie l'efficacité de leur enseignement par leurs propres actions. Ce premier stade s'explique, selon Kugel, par le fait que la plupart d'entre eux ont été formés à la discipline qu'ils doivent enseigner mais pas à l'enseignement en tant que tel. On aborde ici une autre des caractéristiques qui semble être commune à un grand nombre de nouveaux enseignants universitaires, le manque de formation initiale (Austin & Wulff, 2004).
- 7 Si quelques études se sont intéressées à la population des enseignants universitaires (Bireaud, 1996 ; Fave-Bonnet, 1994, 2002 ; Musselin, 2008 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009), très peu encore traitent de la question particulière des nouveaux enseignants universitaires en France. Notons tout de même deux éléments identifiés dans le

contexte anglo-saxon qui peuvent être transposé au contexte français. Premièrement, le travail de Demougeot-Lebel et Perret conduit à une conclusion similaire, dans un contexte français, à ce qui a été mis en évidence par Kugel (1993) : « l'expérience d'enseignement est associée à des conceptions typées » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010, p. 69) avec l'idée d'un « passage graduel d'une première étape de centration sur soi jusqu'à la prise en compte de l'apprenant. » (p. 70). Deuxièmement, le manque, voire l'absence de formation initiale au volet enseignement du métier d'enseignant chercheur a également été observé (Rege Colet & Berthiaume, 2009 ; Romainville, 2009).

2.2. Formation à l'enseignement dans le supérieur

- 8 Le fait que la formation des enseignants universitaires soit avant tout axée sur une approche disciplinaire (Alava & Langevin, 2001) ne signifie pas pour autant que la formation à l'enseignement est inexistante. Dans les pays anglophones occidentalisés, les formations à l'enseignement ont vu le jour, dès les années '70, et se sont développées en suivant les grandes évolutions de l'université (Langevin, 2007b). Au départ, centrées sur une vision de l'enseignement très technique, ces formations ont progressivement évolué vers un modèle centré sur l'étudiant et son apprentissage. Depuis les années '90, les formations sont « marquées par l'approche socioconstructiviste où les conceptions, les connaissances et les expériences antérieures servent d'assises aux nouvelles connaissances qui sont suscitées par des échanges entre collègues, des réflexions sur la pratique et des retours réguliers au contexte réel d'enseignement » (Langevin, 2007c, p. 7). Le principe de base consiste dorénavant à interroger les conceptions et les pratiques d'enseignement, notamment en se basant sur les travaux des sciences cognitives et les recherches sur l'apprentissage. L'objectif poursuivi est de favoriser l'autonomie des enseignants en termes de réflexion à la fois sur leurs enseignements et sur les apprentissages des étudiants et, par ailleurs, de développer la pratique réflexive des enseignants (Lison, 2013 ; Schön, 1994), soit leur capacité à réfléchir non seulement dans l'action mais également sur l'action.
- 9 La formation pédagogique dans l'enseignement universitaire français est, quant à elle, plus récente. Les changements liés à l'arrivée d'un grand nombre d'étudiants à l'université (augmentation des effectifs étudiants, changement du profil des étudiants universitaires, nouvelle manière de considérer l'échec et son coût, tant au niveau individuel que collectif), ont poussé un certain nombre d'institutions à s'emparer de la question de la formation pédagogique (Demougeot-Lebel, Ricci & Romainville, 2012). Cela a conduit « les responsables à envisager sous un autre angle la formation des professionnels qui devaient affronter de tels défis » (Romainville 2009, p. 265). La formation pédagogique des enseignants universitaires n'a pas pour autant été mise en place de manière centralisée. Comme le soulignent Adangnikou et Paul (2008), « suivant un courant canadien, belge et suisse, certaines universités françaises ont mis en place des centres de soutien à l'enseignement lesquels apparaissent comme une réponse locale pour la formation professionnelle continue, ici focalisée sur l'enseignement » (p. 198). Le premier de ces centres de soutien à l'enseignement, également appelés Services universitaires de pédagogie (SUP) a été créé au début des années '80, mais ce n'est qu'une vingtaine d'années plus tard que d'autres centres ont vu le jour. La formation des enseignants universitaires mise en place dans ces centres porte « essentiellement sur un corpus de savoirs pour enseigner » (Demougeot-Lebel, Ricci & Romainville, 2012,

p. 119) et se veut « respectueuse des modes habituels de développement professionnel de l'enseignant chercheur. » (p. 128). On retrouve, ici, la volonté, partagée au niveau nord-américain notamment, de proposer aux enseignants des actions de formation s'appuyant sur leurs pratiques d'enseignant et cherchant à développer une posture de réflexion sur ces pratiques, en questionnant en particulier leurs effets sur les apprentissages des étudiants.

2.3. Cas de l'Université Claude Bernard Lyon 1

- 10 Chaque année, l'UCBL accueille entre 50 et 100 nouveaux enseignants. C'est à partir de ce critère « nouvellement nommés à l'UCBL » qu'est définie, dans l'institution ainsi que dans notre recherche, la population des nouveaux enseignants. Leurs profils sont assez variés : certains d'entre eux entrent tout juste dans la carrière universitaire alors que d'autres ont déjà plusieurs années d'expérience dans d'autres institutions. Certains sont enseignants-chercheurs, d'autres sont issus de l'enseignement secondaire et n'ont pas de mission de recherche tandis que d'autres encore sont enseignants praticiens hospitaliers et ont donc une mission de soin en plus de leurs missions d'enseignement et de recherche.
- 11 Afin de faciliter leur intégration et leur prise de fonction dans l'institution, l'UCBL met à leur disposition les services d'un SUP : le service iCAP (innovation Conception et Accompagnement pour la Pédagogie) qui leur propose un dispositif d'accueil et de formation pédagogique, et ce, depuis 2002. Ce dispositif articule ateliers interactifs animés par les conseillers pédagogiques et accompagnement individualisé des nouveaux enseignants. Les principaux objectifs de ce dispositif sont 1) de questionner les conceptions des nouveaux enseignants sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, 2) de créer une posture de questionnement quant à un enseignement qui favorise l'apprentissage des étudiants, 3) de créer un lien avec les conseillers pédagogiques et entre les nouveaux enseignants pour éviter que ces derniers ne se sentent isolés face à leur mission d'enseignement, et 4) d'engager les nouveaux enseignants dans un processus de réflexion et de développement professionnel continu. Concrètement, les 18 heures qui composent le dispositif sont réparties de la manière suivante : un tronc commun de 12 heures d'ateliers interactifs répartis entre le mois de septembre et le mois de janvier et six heures « à la carte » pour lesquelles les nouveaux enseignants ont la possibilité soit de participer à des ateliers inscrits dans l'offre de formation annuelle du service iCAP, soit de bénéficier d'un accompagnement personnalisé avec un conseiller pédagogique.
- 12 Au fil des années, les résultats aux questionnaires d'évaluation administrés à la fin de chaque session ont montré que les enseignants étaient globalement très satisfaits du dispositif. Cependant, comme le précisent Demougeot-Lebel, Ricci et Romainville (2012) : « Ces questionnaires mesurent à chaud la satisfaction immédiate, mais au-delà se posent d'autres questions plus redoutables et dont il faudrait s'emparer : quels sont les effets de ces formations sur la pratique réelle des enseignants ? » (p. 131).
- 13 C'est autour de ce type de questionnement que s'est construite notre recherche : quelles sont, selon des enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale à l'enseignement, les retombées¹ de leur participation à un dispositif de formation à l'enseignement à leur entrée à l'université ? Cette recherche participe à notre réflexion quant aux éventuelles modifications à apporter à ce dispositif pour que celui-ci puisse

susciter l'engagement des nouveaux enseignants dans une démarche réflexive sur leurs pratiques d'enseignement et *in fine*, conduire à une amélioration de l'apprentissage des étudiants à l'UCBL. Globalement, elle participe également à la réflexion autour du développement pédagogique des nouveaux enseignants du supérieur.

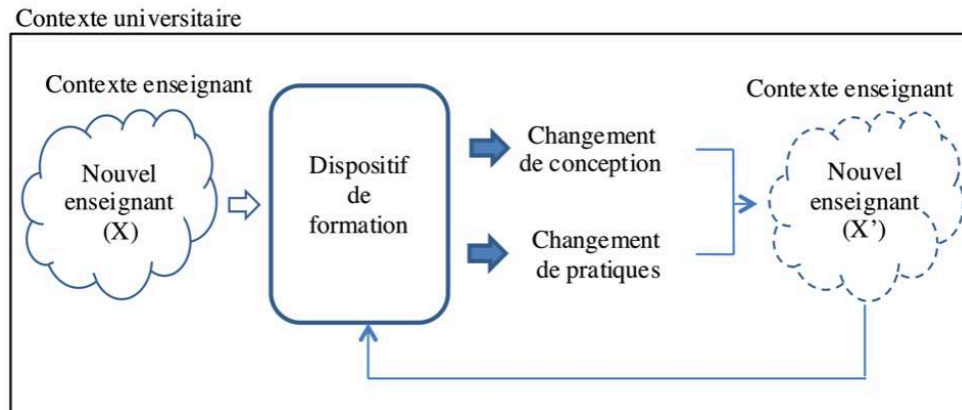
3. Changement de conceptions et changement de pratiques

- 14 L'objectif de recherche est d'identifier quelles sont, selon les nouveaux enseignants, les retombées de leur participation au dispositif de formation. Pour atteindre cet objectif, nous proposons une recherche exploratoire afin de recueillir un ensemble de données pour générer des hypothèses sur la base des relations et des structures qui auront pu être observées (Van der Maren, 1996). Afin de guider notre réflexion et de prendre en considération, dans notre protocole de recherche, les objectifs du dispositif de formation, nous avons choisi de questionner les retombées par rapport à deux dimensions : 1) le changement de conception quant aux processus d'enseignement et d'apprentissage et 2) le changement de pratiques d'enseignement. Il est communément admis que l'observation des changements de pratiques suppose l'étude, en amont des conceptions (Grandtner, 2007). L'un des objectifs centraux du dispositif de formation est justement de proposer aux nouveaux enseignants un travail sur leurs conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, considérant le fait que l'objectif final du dispositif est d'amener les enseignants à mettre en place des pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des étudiants et que des changements fondamentaux de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage passent nécessairement par un changement de conceptions de l'enseignement (Kember & Kwan, 2000), il nous a paru indispensable d'étudier cette dimension. Nous retenons la définition du terme de conception de Pratt (1992) : « *Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena* » (p. 204). Il s'agit d'une construction personnelle, consciente ou non, qui permet à chaque enseignant d'analyser et d'interpréter les événements vécus et conditionne dans une certaine mesure son comportement, son agir professionnel. A l'instar de Loiola et Tardif (2001), nous pensons que les nouveaux enseignants ont leur propre conception de l'enseignement, et ce, même en début de carrière, raison pour laquelle cette dimension nous paraît pertinente pour notre recherche.
- 15 Notre recherche porte également sur les changements de pratiques. Nous nous sommes longuement interrogés sur le terme de pratiques. Nous aurions pu choisir le terme d'acte dans la mesure où « la notion d'acte (...) privilégie l'objectivation de l'activité concernée. Un acte se constate, s'établit, il désigne ce qui a été fait » (Barbier, 2000, p. 17) et que cela correspond à notre volonté d'étudier les retombées en termes de changement visibles. Cela nous a cependant paru trop réducteur, car ne rendant pas compte à la fois des « processus et [des] sujets humains impliqués » (p. 17). Au final, nous pensons que la notion de pratique est plus appropriée dans la mesure où elle nous paraît plus proche de ce qui est défini dans la littérature anglo-saxonne sous le terme d'*approach*. En effet, la notion de pratique « intègre des dimensions fonctionnelles, mais également intellectuelles, affectives, téléologiques et axiologiques » (Clanet, 2001, p. 328) qui, toutes, nous permettent de mieux rendre compte du lien entre les conceptions et les gestes professionnels posés par les enseignants. Notons qu'une

attention particulière devra être portée, lors de l'étude de cette dimension, au fait que notre protocole ne nous permet d'aborder que les pratiques déclarées des nouveaux enseignants et non les pratiques réelles.

- 16 Les différents éléments présentés ci-dessus nous permettent donc de définir notre modèle d'analyse tel qu'il apparaît à la figure n°1 :

Figure 1 : Modèle d'analyse.



- 17 Nos résultats seront ainsi présentés à partir de deux angles d'approche : le changement de conception et le changement de pratiques. Cette recherche se voulant d'ordre exploratoire, ces deux éléments constituent bien des angles d'approche et non des hypothèses que nous cherchons à valider ou à invalider. Notons également que nous avons conscience de l'importance des contextes dans lesquels évoluent les nouveaux enseignants : un contexte institutionnel, qui a trait à l'université dans laquelle ils viennent d'arriver, mais également un contexte plus personnel composé d'un ensemble d'éléments relevant à la fois de leur pratique professionnelle en tant qu'enseignant, mais également de leur propre personnalité en tant qu'individu s'inscrivant dans une nouvelle identité professionnelle. Enfin, il nous paraît important de mettre l'accent sur la boucle itérative représentant les changements éventuels que les résultats de cette recherche pourront entraîner sur le dispositif de formation.

4. A la rencontre des conceptions des enseignants

- 18 Nous présentons dans cette partie la population sur laquelle porte notre recherche avant de détailler la méthodologie mise en place pour recueillir et analyser les données.

4.1. La population étudiée

- 19 Pour l'année universitaire 2013-2014, 81 nouveaux enseignants ont été nommés à l'UCBL. Parmi eux, 49 ont participé au dispositif d'accueil et de formation pédagogique. Notre recherche portant sur les retombées d'une première formation à l'enseignement, la décision a été prise de ne pas considérer les enseignants détachés du cycle secondaire pour venir enseigner à l'université, ces derniers ayant déjà suivi une formation à la pédagogie dans le cadre de leur formation initiale. Cela porte notre population cible à 36 individus.

- 20 L'étude des caractéristiques des répondants nous permet de préciser que notre groupe d'enquête est comparable à la population des enseignants de l'UCBL en ce qui concerne la répartition par domaines scientifiques de rattachement (sciences (53 %), santé (31 %), sciences de l'ingénieur (17 %)) et par sexe (femmes : 36 %, hommes : 64 %). Il apparaît cependant que la proportion de maîtres de conférences est plus importante (85 %) qu'à l'UCBL en général (48 %). L'expérience des nouveaux enseignants contactés se présente comme suit :

Tableau 1 : Nombre d'années d'expérience en enseignement universitaire

	Effectif	Pourcentage
Moins de 3 ans	17	50%
Entre 3 et 6 ans	9	26%
Plus de 6 ans	8	24%
Total	34	100%

4.2. Les données recueillies

- 21 Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne proposé aux enseignants ayant participé au dispositif de formation au cours de l'année universitaire 2013-2014. Le questionnaire était composé de deux grandes parties : une première visant à identifier les retombées concernant les deux dimensions étudiées et une seconde visant à récolter des informations sociodémographiques nous permettant de cerner le profil des répondants. La première partie était composée de cinq questions fermées dont quatre questions proposaient une échelle de réponse à quatre niveaux (Oui, Plutôt oui, Plutôt non, Non). Pour chacune des dimensions, des questions ouvertes (neuf au total) permettaient aux nouveaux enseignants, soit de décrire en quoi consistent les évolutions qui ont eu lieu soit d'expliquer les raisons pour lesquelles aucune évolution n'avait eu lieu.
- 22 Notons que la passation du questionnaire a eu lieu au cours du second semestre de la première année des nouveaux enseignants au sein de l'institution. Après deux relances, le taux de réponse s'élève à 94 % (34 réponses sur 36 possibles).

4.3. L'analyse des données

- 23 L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. Une première étape d'analyse statistique descriptive puis une seconde étape d'analyse de contenu qui nous a permis de donner du sens aux données statistiques. Nous appuyant sur les résultats d'une première analyse lexicométrique, nous avons procédé à une lecture des réponses aux questions ouvertes à de multiples reprises dans le but de repérer les éléments partagés par un certain nombre de nouveaux enseignants. Cela nous a alors permis de définir des unités de sens que nous avons ensuite regroupées au sein de catégories thématiques. Un double codage a été réalisé dans le but de valider les catégories ainsi

créées. Notons que nous avons fait le choix, pour cette analyse catégorielle, de ne pas nous référer, dès la création des catégories, à des modèles préexistants pour pouvoir mieux tirer « parti du traitement des messages (...) pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances sur l'émetteur du message ou son environnement » (Bardin, 2013, p. 43).

5. Les principaux résultats

- 24 Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche concernant les deux dimensions considérées : changement de conception des processus d'enseignement et d'apprentissage et changement de pratiques.

5.1. Les changements au niveau des conceptions

- 25 Les nouveaux enseignants estiment-ils que le fait de participer au dispositif de formation entraîne un changement de leurs conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage ?

Tableau 2 : Evolution de la conception des processus d'enseignement et d'apprentissage

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Total
Votre vision ² du processus d'enseignement a-t-elle évolué à la suite de votre participation à ce dispositif ?	6	19	8	1	34
	18%	56%	24%	3%	100%
Votre vision du processus d'apprentissage a-t-elle évolué à la suite de votre participation à ce dispositif ?	5	14	12	2	33
	15%	42%	36%	6%	100%

- 26 Il apparaît à la lecture de ce tableau que les nouveaux enseignants sont plus nombreux à identifier un changement de conception de l'enseignement plutôt qu'un changement de conception de l'apprentissage.
- 27 Lorsque l'on regarde le détail, on observe que plus du trois quarts d'entre eux déclarent que leur conception a évolué pour au moins un des deux processus.

Tableau 3 : Changement de vision des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage

	Effectif	Pourcentage
Aucun	8	24%

Uniquement vision du processus d'enseignement	7	21%
Uniquement vision du processus d'apprentissage	1	3%
Les deux	18	53%
Total	34	100%

- 28 Ainsi, plus d'un nouvel enseignant sur deux déclare que sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage a évolué à la suite de sa participation au dispositif. Lorsqu'ils déclarent que leur conception d'un seul de ces processus a évolué, cela concerne majoritairement l'enseignement : sept individus contre un seul qui déclare que seule sa conception de l'apprentissage a évolué. Il nous paraît intéressant de noter que 25 répondants sur 34 ont choisi exactement la même modalité de réponse à ces deux questions.
- 29 La répartition des réponses à la question de l'évolution de la conception du processus d'enseignement en fonction de l'expérience des nouveaux enseignants est la suivante.

Tableau 4 : Evolution de la conception du processus d'enseignement en fonction de l'expérience en enseignement universitaire

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Total
Moins de 3 ans d'expérience	3 18%	11 65%	2 12%	1 6%	17 100%
Entre 3 et 6 ans d'expérience	2 22%	6 67%	1 11%	0 0%	9 100%
Plus de 6 ans d'expérience	1 13%	2 25%	5 63%	0 0%	8 100%

- 30 On observe, à la lecture de ce tableau, que les nouveaux enseignants ayant une certaine expérience (plus de 6 ans) sont en proportion moins nombreux à déclarer que leur conception du processus d'enseignement a évolué à la suite de leur participation au dispositif. Ils ne sont, en effet, que 3 sur 8 alors qu'ils sont 14 sur 17 parmi les nouveaux enseignants avec moins de 3 ans d'expérience et 8 sur 9 parmi ceux avec entre 3 et 6 ans d'expérience. La répartition concernant la conception de l'apprentissage en fonction l'expérience va-t-elle dans le même sens ?

Tableau 5 : Evolution de la conception du processus d'apprentissage en fonction de l'expérience en enseignement universitaire

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Total
Moins de 3 ans d'expérience	3 18%	10 59%	3 18%	1 6%	17 100%
Entre 3 et 6 ans d'expérience	1 13%	2 25%	5 63%	0 0%	8 100%
Plus de 6 ans d'expérience	1 13%	2 25%	4 50%	1 13%	8 100%

- 31 On note, ici, que les nouveaux enseignants avec une expérience de moins de 3 ans sont plus nombreux à déclarer que leur conception de l'apprentissage a évolué. Par contre, on retrouve la même proportion de répondants partageant cette idée parmi ceux ayant entre 3 et 6 ans d'expérience et parmi ceux ayant plus de 6 ans d'expérience.
- 32 Nous pouvons donc dire, à la lecture des deux derniers tableaux, que les nouveaux enseignants avec le moins d'expérience sont les plus nombreux à déclarer qu'un changement de conception a eu lieu à la suite de leur participation au dispositif.
- 33 Parmi les 26 réponses rédigées à la question « En quoi votre vision de l'enseignement a-t-elle évolué ? », 16 mentionnent une évolution en termes de posture. Au sein de cette dimension, nous avons pu identifier deux sous-catégories : une première relevant d'une « prise de conscience », d'une mise en réflexion (14 mentions) avec des formulations telles que « J'ai mis des mots sur ma façon de voir l'enseignement et d'enseigner » ou « J'ai appris à me poser des questions que je ne me posais pas avant ». La deuxième sous-catégorie relevant de la dimension posture est construite autour de la notion de centration de l'enseignement sur l'apprentissage des étudiants (11 mentions). Les répondants partagent alors des réflexions telles que « Cette formation m'a montré que l'enseignement peut vraiment favoriser une mise en conditions de l'étudiant qui lui permettront d'avoir un apprentissage plus facile » ou encore « J'ai compris comment l'enseignant peut travailler à créer un contexte favorable à l'apprentissage, plutôt que simplement dispenser verticalement des connaissances » avec cette volonté affichée de « travailler efficacement au service de l'apprentissage des étudiants ».
- 34 La seconde dimension relevée dans les réponses à cette question concerne les méthodes d'enseignement (22 réponses sur 26). Les répondants évoquent notamment « la diversité de formats disponibles » et « une plus grande liberté sur la manière d'enseigner et sur les techniques pédagogiques que ce qu'on a tendance à penser ». Nous pouvons distinguer plusieurs sous-catégories relevant de cette dimension des méthodes. Tout d'abord, la sous-catégorie la plus représentée concerne les méthodes dites de pédagogie active (11 mentions). Nous entendons par méthodes de pédagogie active, les méthodes centrées sur l'apprenant ayant pour objectif de mettre l'étudiant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les nouveaux enseignants évoquent leur volonté de « favoriser une participation plus importante des étudiants » à travers des « moyens moins classiques de dispenser les enseignements » « permettant d'avoir un cours dynamique ». Une deuxième sous-catégorie, évoquée à cinq reprises traite de la « définition des objectifs » des enseignements avec l'« importance de bien définir des objectifs pour les étudiants » utile « tant pour moi [l'enseignant] afin de fixer le contenu de mon cours qu'aux étudiants pour savoir ce qu'on attend d'eux ». Enfin, nous retrouvons également dans les réponses à cette

question, six mentions traitant de la construction, de l'organisation de l'enseignement, faisant écho au concept de *constructive alignment* (Biggs, 1996) abordé au cours des ateliers participatifs avec des commentaires tels que « *adapter mon enseignement et l'évaluation par rapport aux objectifs* » ou encore un « *meilleur découpage des différentes phases qui me fait percevoir des approches différenciées en fonction de ces étapes* ».

- 35 En ce qui concerne la question de l'évolution de la conception de l'apprentissage, deux dimensions ont pu être identifiées. La première est relative à la prise de conscience de l'apprentissage en tant que processus (six mentions): « *je n'avais jamais découpé l'apprentissage de l'enseignement avant les formations* », « *je ne connaissais pas les différentes théories d'apprentissage et cela est utile de comprendre comment on fonctionne tous* ». La seconde dimension relève quant à elle des méthodes d'enseignement (cinq mentions) comme cela était déjà le cas pour l'évolution de la conception du processus d'enseignement : « *travail en groupe* », « *notion d'objectifs et sous objectifs* » ou encore l'idée que « *les étudiants pouvaient être plus acteurs de leur apprentissage* » à travers la « *création d'une dynamique* » et le fait de « *rechercher le questionnement et la curiosité* ». Notons toutefois que seules 14 réponses ont été formulées quant à l'évolution de la conception de l'apprentissage.

5.2. Les changements au niveau des pratiques d'enseignement

- 36 Intéressons-nous à présent aux retombées du dispositif de formation sur les pratiques d'enseignement.

Tableau 6 : Mise en place de nouvelles pratiques d'enseignement

Avez-vous mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement à la suite de votre participation à ce dispositif ?	Effectif	Pourcentage
Oui	15	46%
Non	19	54%
Total	34	100%

- 37 15 répondants sur 34 déclarent avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement à la suite de leur participation au dispositif. Plus précisément, lorsque l'on s'intéresse aux retombées chez les nouveaux enseignants ayant déclaré que leur conception du processus d'enseignement avait évolué à la suite de leur participation au dispositif, on observe qu'une majorité (56 %) déclare également avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement. Il en est de même pour les enseignants ayant déclaré que leur conception du processus d'apprentissage avait évolué ; 58 % d'entre eux déclarent avoir mis en place de nouvelles pratiques.
- 38 Comme nous l'avons souligné précédemment, seule une minorité des nouveaux enseignants affirme avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement lorsque l'on prend en compte l'ensemble des répondants. Force est de constater que les résultats nous indiquent que les nouveaux enseignants déclarant un changement de conceptions semblent plus enclins à mettre en place de nouvelles pratiques

d'enseignement. Lorsque l'on s'intéresse à la mise en place de nouvelles pratiques en fonction de l'expérience des nouveaux enseignants, on obtient les résultats suivants.

Tableau 7 : Mise en place de nouvelles pratiques d'enseignement en fonction de l'expérience d'enseignement universitaire

	Oui	Non	Total
Moins de 3 ans d'expérience	7 41%	10 59%	17 100%
Entre 3 et 6 ans d'expérience	5 56%	4 44%	9 100%
Plus de 6 ans d'expérience	3 38%	5 63%	8 100%

- 39 Seuls les répondants ayant entre 3 et 6 ans d'expérience sont une majorité (5 sur 9) à déclarer avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement. La part de nouveaux enseignants déclarant avoir mis en place de nouvelles pratiques est, quant à elle, inférieure à ce qui est observé au niveau de notre groupe aussi bien pour les répondants ayant moins de 3 ans d'expérience que pour ceux ayant plus de 6 ans d'expérience.
- 40 Deux grandes dimensions ont été observées dans les 16 réponses à la question ouverte sur les nouvelles pratiques d'enseignement mises en place. La première concerne les pédagogies actives et la seconde la définition d'objectifs d'enseignement. En ce qui a trait à la dimension pédagogies actives, une première sous-catégorie traite de la mise en place d'interactivité pendant les séances (10 mentions). Les nouveaux enseignants, dans une volonté de « *favoriser les séances d'échange avec les étudiants plutôt qu'une transmission directe du cours* » et de « *bien tenir compte du temps de concentration optimale* », déclarent avoir mis en place, depuis leur participation au dispositif, des temps d'interaction sous forme de quizz ou de sondages. La seconde sous-catégorie porte, quant à elle, sur la mise en place de travail en groupe. En effet, sept répondants déclarent avoir procédé à une « *introduction de temps de travail de groupe* » pour favoriser la « *participation en groupe pendant les séances de TD* ». Concernant la définition d'objectifs d'enseignement, cinq nouveaux enseignants déclarent avoir procédé à une « *définition plus claire des objectifs pour l'enseignant et les élèves dans [leurs] cours* », à une « *clarification* » de ces objectifs en les « *reformulant* » plus « *clairement* » pour pouvoir les « *fixer (...) en début de cours* », et procéder à une « *information des objectifs aux étudiants* ».
- 41 Nous retrouvons, ici, un lien fort entre les réponses décrivant les nouvelles pratiques que les nouveaux enseignants déclarent avoir mises en place et les éléments qui ressortent de la description qu'ils font de l'évolution de leur conception des processus d'enseignement et d'apprentissage.
- 42 D'autres réponses traitent de la mise en place de nouvelles pratiques qui n'ont pu être catégorisées. Ainsi, un d'entre eux déclare avoir mis en place de la « *simulation* », un autre évoque une « *utilisation de la scénarisation* » dans la construction de son enseignement tandis que deux déclarent utiliser la plateforme LMS SpiralConnect, un « *en présentiel* » et l'autre « *pour organiser l'enseignement* ».

6. Discussion

6.1. Les changements de conception quant aux processus d'enseignement et d'apprentissage

- 43 Nos résultats indiquent qu'une majorité des nouveaux enseignants déclare que leurs conceptions de l'enseignement et/ou de l'apprentissage ont évolué à la suite de leur participation au dispositif. Cela nous laisse penser que « les croyances et connaissances des enseignants [sont] modifiables » (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010, p. 106). Il convient, dès lors, de se poser la question suivante : de quel type est ce changement ?
- 44 Il est intéressant, dans un premier temps, de noter qu'un tiers des réponses concernant l'évolution de la conception du processus d'enseignement traite d'une centration sur l'apprentissage des étudiants, idée que nous retrouvons également dans les méthodes d'enseignement que les nouveaux enseignants évoquent dans leurs réponses à cette même question. Ces éléments vont dans le sens de ce qui a pu être observé au cours d'une précédente enquête auprès des nouveaux enseignants ayant participé au dispositif entre 2010 et 2013 (Bailly, Lison et Douzet, 2014).
- 45 Il nous paraît intéressant de noter que ces réponses font écho à ce que Fox (1983) identifie comme la catégorie des *Developed theories*. Dans son modèle, il fait la différence entre, d'une part, les *Simple theories*, la *Transfer theory* et la *Shaping theory* et, d'autre part, les *Developed theories* que sont la *Travelling theory* et la *Growing theory*. Dans les premières, la relation entre enseignement et apprentissage est vue d'une manière simple, qui dit enseignement dit apprentissage, et c'est l'enseignant qui a le contrôle total du processus. Ces catégories ont par la suite été regroupées par Ramsden dans ce qu'il nomme la théorie I *Teaching as telling or transmission* (Ramsden, 1992, p. 111). Dans les *Developed theories*, en revanche, l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et le rôle de l'enseignant est alors de mettre en place les conditions lui permettant de construire ses propres connaissances. C'est cette idée que nous retrouvons dans les commentaires d'une partie des répondants. Ramsden (1992) a, quant à lui, proposé d'autres distinctions avec la théorie II *Teaching as organising student activity*, où l'apprentissage repose principalement sur la mise en activité de l'étudiant (qui se retrouve au centre du processus) à travers un certain nombre de techniques, et la théorie III *Teaching as making learning possible*, approche holistique du processus d'enseignement-apprentissage au sein de laquelle il y a interconnexion entre contenus à apprendre, apprenant et enseignant. Le rôle de cette dernière est alors d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage en prenant en compte les obstacles épistémologiques rencontrés et en l'aidant à les dépasser. Il semblerait que les réponses des nouveaux enseignants relèvent, pour la plupart, à la théorie II de Ramsden (1992) bien que certains commentaires s'inscrivent dans la logique de la théorie III : « j'ai compris comment l'enseignant peut travailler à créer un contexte favorable à l'apprentissage » ou encore « travailler efficacement au service de l'apprentissage des étudiants ».
- 46 Notons enfin que certaines réponses relèvent cependant la théorie I de Ramsden (1992) ou des *Simple theories* de Fox (1983). Par exemple, l'extrait « améliorer la façon d'enseigner et s'assurer ainsi que le message à faire passer aux étudiants est passé », qui, bien qu'il fasse état d'une volonté d'amélioration des pratiques, nous semble relever de ce que Fox

(1983) a défini comme *Transfert Theory* dans la mesure où la connaissance semble pouvoir faire l'objet d'un transfert de l'enseignant à l'étudiant.

- 47 Que leurs théories personnelles de l'enseignement soient simples ou développées, nous pensons, à l'instar de Loiola et Tardif (2001), que les enseignants universitaires, même en début de carrière, possèdent déjà leurs propres conceptions de l'acte d'enseigner. Faisant un lien avec Kugel (1993) et, plus récemment dans un contexte français, avec Demougeot-Lebel et Perret (2010) quant à l'évolution des conceptions des nouveaux enseignants universitaires en termes de passage d'une centration sur soi à une centration sur l'étudiant dans le processus d'apprentissage, nous pouvons raisonnablement supposé que la participation au dispositif a influé pour un certain nombre de nouveaux enseignants sur ce passage graduel. Cependant, considérant le fait que, bien souvent, les enseignants en début de carrière ne soient « pas particulièrement conscients » (Loiola & Tardif, 2001, p. 318) de leurs conceptions de l'acte d'enseigner, les réponses formulées par un certain nombre d'entre eux, autour de l'idée de prise de conscience, de recul avec des commentaires tels que « *j'ai mis des mots sur ma façon de voir l'enseignement et d'enseigner* » nous amènent à poser l'hypothèse suivante : avant de parler de changement de nature des conceptions, une des retombées de la participation au dispositif ne réside-t-elle pas dans la prise de conscience par certains nouveaux enseignants de leurs propres conceptions ? Cela fait écho aux travaux de Vosniadou (1999) pour qui la prise de conscience de ses propres conceptions, du fait qu'elles sont des interprétations personnelles de la réalité, constitue une étape nécessaire du changement conceptuel. Nous touchons, ici, à la question des mécanismes inhérents à l'évolution des conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage au moment de la participation au dispositif de formation. Il s'agit alors de savoir si les retombées identifiées par les nouveaux enseignants doivent être considérées en termes de déclenchement de ce passage, comme cela semble être le cas pour l'un d'entre eux qui déclare que le dispositif lui a permis « *d'amorcer sa propre réflexion sur sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage* », ou s'il s'inscrit plutôt comme une étape d'un cheminement déjà initié. A la lecture des résultats, et considérant la difficulté de faire évoluer les conceptions enseignants (Trigwell & Prosser, 1996), nous pensons que les retombées de la participation au dispositif de formation peuvent être envisagées de manière différenciée en fonction des individus : une prise de conscience de ses propres conceptions pour une partie des nouveaux enseignants et une participation à un changement de la nature des conceptions pour d'autres. Notons que nous avons conscience, comme le soulignent Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), que « l'évolution des croyances et connaissances des enseignants s'opère d'abord sur le long terme » (p. 107) et qu'il convient donc de considérer l'ensemble des résultats comme relevant d'un mécanisme à considérer dans la durée.
- 48 Intéressons-nous à présent à l'articulation des réponses des nouveaux enseignants concernant l'évolution de leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Au premier abord, c'est au niveau de la conception de l'enseignement qu'ils sont les plus nombreux à identifier une évolution (25 sur 34). La mise en parallèle de l'analyse statistique et de l'analyse du contenu des réponses aux questions ouvertes nous conduit toutefois à soulever la question suivante : peut-on parler d'une évolution combinée des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ou cette tendance pourrait-elle être révélatrice de l'absence de différenciation, chez un certain nombre de nouveaux enseignants, des processus d'enseignement et d'apprentissage ?

49 Plusieurs éléments peuvent alimenter cette seconde hypothèse. Tout d'abord, le fait qu'environ un nouvel enseignant sur quatre ayant déclaré que sa conception de l'apprentissage avait évolué n'a pas précisé la nature de cette évolution dans la question ouverte prévue à cet effet. Cette question étant située en tout début de questionnaire, il nous paraît peu probable que le nombre plus faible de réponses soit dû à un effet de lassitude. Nous l'interprétons donc plutôt comme une difficulté à mettre des mots sur sa conception de l'apprentissage. Ensuite, un certain nombre de réponses données lors de la description de l'évolution de la conception du processus d'apprentissage semblent relever d'une incompréhension de la question. En effet, trois répondants font référence à leur propre apprentissage au cours du dispositif. Enfin, des éléments communs peuvent être relevés aussi bien dans les réponses aux questions relatives à la conception de l'enseignement qu'à celles relatives à la conception de l'apprentissage. On retrouve notamment un ensemble de réponses similaires autour de pratiques d'enseignement décrites plus haut (trois occurrences), alors que certains nouveaux enseignants se contentent d'une réponse « idem » (deux occurrences). Ces trois éléments nous poussent à formuler l'hypothèse qu'il conviendrait de parler de retombées de la participation au dispositif sur la conception du processus d'enseignement-apprentissage en tant que processus intégré plutôt que de retombées sur la conception des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage pris de manière isolée. Cette idée nous paraît primordiale, notamment pour ses implications par rapport au dispositif de formation des nouveaux enseignants. En effet, une partie du dispositif est construite sur le postulat que la prise de conscience de l'apprentissage en tant que processus et la construction de connaissances sur ce même processus constituent des éléments nécessaires pour pouvoir opérer un passage vers des conceptions et des pratiques centrées sur les étudiants et leurs apprentissages. Or, les résultats recueillis semblent montrer que ce n'est pas le cas, notamment au regard des nouvelles pratiques que les nouveaux enseignants déclarent avoir mises en place et auxquelles nous allons nous intéresser à présent.

6.2. Les changements de pratiques d'enseignement

50 Rappelons la précaution à prendre quant au caractère déclaratif des résultats obtenus. Bien que les nouveaux enseignants déclarant avoir mis en place de nouvelles pratiques d'enseignement à la suite de leur participation au dispositif soient moins nombreux que ceux qui déclarent que leur conception de l'enseignement et/ou de l'apprentissage a évolué, il semblerait qu'un lien entre changement de conception et changement de pratiques soit possible. En effet, les nouveaux enseignants déclarant que leur conception de l'enseignement et/ou de l'apprentissage a évolué déclarent en majorité avoir mis en place de nouvelles pratiques. De plus, on retrouve plusieurs éléments similaires dans la description de l'évolution des conceptions et celle des nouvelles pratiques : mise en place d'activités interactives pendant les séances, organisation de travaux en groupe ou encore définition et communication d'objectifs aux étudiants. Une interprétation de ce dernier élément pourrait être que les nouveaux enseignants ayant participé au dispositif ne font pas la différence entre ce qui relève des conceptions et ce qui relève des pratiques. Nous ne privilégions cependant pas cette interprétation, considérant la définition de pratique retenue, soit celle de Clanet (2001), pour qui la pratique « intègre des dimensions factuelles, mais également intellectuelles, affectives, téléologiques et axiologique » (p. 328), et qui nous permet de rendre compte

du lien étroit entre conception et pratique. Nous préférons donc envisager que c'est à travers les nouvelles pratiques déclarées que se concrétise l'évolution de la conception du processus intégré d'enseignement-apprentissage autour de la centration sur les étudiants et leur apprentissage. Ces éléments vont dans le sens des nombreuses recherches ayant mis en lumière le lien entre conceptions et pratiques (ou approches) de l'enseignement (Kember & Kwan, 2000 ; Ramsden, 1992 ; Trigwell & Prosser, 1994).

- 51 Il nous paraît également intéressant de considérer les retombées quant aux pratiques en fonction de l'expérience des nouveaux enseignants. Comme nous avons pu l'observer, seuls ceux ayant entre 3 et 6 ans d'expérience déclarent en majorité avoir mis en place de nouvelles pratiques à la suite de leur participation au dispositif. Cela pose la question de la temporalité dans le cadre de la mise en place d'une formation à l'enseignement. Le moment du début de carrière durant lequel l'enseignant nouvellement recruté s'inscrit dans une nouvelle profession et doit faire face à de nombreuses nouvelles tâches (création de cours, élaboration de projets de recherche, etc.) est-il opportun ? Considérant le fait que les nouveaux enseignants avec plus de six années d'expérience sont ceux qui sont le moins nombreux à déclarer que des changements ont eu lieu à la suite de leur participation au dispositif, le fait de retarder cette première formation à l'enseignement universitaire n'apparaît pas comme idéal. Ce faisant, nous considérons que, pour pouvoir s'adresser au plus grand nombre de nouveaux enseignants aux profils variés, le dispositif doit être pensé dans une temporalité plus longue que la première année d'entrée dans l'institution. Néanmoins, des actions permettant d'enclencher le passage vers la posture réflexive et la centration sur l'apprentissage des étudiants, menées au cours de la première année dans l'institution, restent à nos yeux pertinentes. Comme nous avons pu l'observer, il semblerait, d'une part, que les nouveaux enseignants avec peu d'expérience soient plus enclins à questionner leurs conceptions et, d'autre part, que le passage d'une centration sur le contenu à une centration sur l'apprentissage puisse s'inscrire dans une durée plus ou moins longue. Ces deux raisons nous amènent à penser que, dans notre contexte, des actions de formation centrées sur les conceptions du processus intégré d'enseignement-apprentissage, proposées au moment de l'entrée dans la carrière et tenant compte du temps limité dont disposent les nouveaux enseignants à cette période, présentent un intérêt certain en tant qu'étape initiale d'un processus de formation. Il nous paraît cependant important, pour que des retombées quant aux pratiques des nouveaux enseignants puissent être observées et dans l'objectif de surmonter la difficulté que peut représenter un public hétérogène en termes d'expérience, de proposer, par la suite, un parcours de formation individualisé sur la base des besoins exprimés par les nouveaux enseignants. Ainsi, ces actions de formation au moment de l'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur pourraient être exploitées, notamment pour soutenir le processus à long terme que représente un changement de conception (Trigwell & Prosser, 1996), à travers l'accompagnement individualisé des enseignants par un conseiller pédagogique dans la prise de recul réflexive sur leurs pratiques et sur les effets de leurs pratiques, voire même, pour certains, à travers l'accompagnement dans des projets de recherche sur l'enseignement dans une logique de *Scholarship of Teaching and Learning* (Lison, 2013).

7. Conclusion

- 52 Dans une optique de réflexion autour du développement pédagogique des nouveaux enseignants universitaires ainsi que de prise de recul sur le dispositif de formation à l'enseignement proposé à l'entrée à l'UCBL, notre recherche a porté sur les retombées identifiées par les nouveaux enseignants de l'année universitaire 2013-2014 de leur participation à ce dispositif de formation autour de deux dimensions : les changements intervenus par rapport aux conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage et les changements par rapport aux pratiques d'enseignement.
- 53 Nos résultats montrent que le fait d'avoir participé à ce dispositif a eu, selon les nouveaux enseignants, des retombées quant à leurs conceptions. Il apparaît que c'est plutôt au niveau de la conception de l'enseignement-apprentissage, en tant que processus intégré, que ces dernières peuvent être observées. Dans la lignée des travaux sur l'évolution des conceptions des jeunes enseignants universitaires (Kugel, 1993 ; Demougeot-Lebel & Perret, 2010), nous avons observé qu'une majorité des répondants déclare que leurs conceptions ont évolué vers une prise en compte de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Leurs conceptions peuvent donc être considérées comme « des conceptions élaborées et plus complexes, car elles intègrent [avec cette prise en compte de l'apprenant] plusieurs éléments du processus d'enseignement et d'apprentissage »(Loiola et Tardif, 2001, p. 319).
- 54 Il apparaît ensuite qu'un lien entre changement de conception et changement de pratiques puisse être établi. Ainsi, pour une partie des nouveaux enseignants, le changement déclaré de conception s'est concrétisé par la mise en place, déclarée elle aussi, de nouvelles pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant. Par ailleurs, une partie d'entre eux déclare vouloir faire évoluer leurs pratiques à court ou moyen terme, mais n'a pas eu la possibilité d'opérer les changements désirés. Les nouveaux enseignants les moins expérimentés expliquent notamment cette impossibilité en raison d'un cadre d'exercice ressenti comme trop contraignant et du manque de temps dont ils disposent en début de carrière. Ces éléments relevés dans d'autres études portant sur les nouveaux enseignants universitaires (Langevin, 2007a ; Annot & Etienne, 2014) font écho à l'influence des éléments de contexte que sont la conception des formations et le poids de l'institution qui, bien que dans une moindre mesure que les conceptions des enseignants, influencent leurs pratiques d'enseignement (Kember & Kwan, 2000).
- 55 Malgré les tendances observées, il nous paraît important de soulever quelques limites de notre recherche. La première limite est un potentiel biais de désirabilité sociale. Le fait que le questionnaire soit proposé par les personnes qui ont animé la formation a pu avoir un effet sur les réponses données par les nouveaux enseignants. La deuxième limite repose sur le fait que celle-ci se base sur des retombées identifiées à peine un mois après la dernière session d'atelier tronc commun. Ceci nous pousse à prendre un certain recul par rapport aux résultats dans la mesure où le protocole de recueil de données ne nous a pas permis d'observer directement les retombées du dispositif sur le terrain. Par ailleurs, d'autres effets auraient potentiellement pu être observés si notre recherche s'était déroulée sur une plus longue période.
- 56 Conscients de ces limites, nous estimons toutefois que cette recherche présente un intérêt dans la mesure où la population à laquelle nous nous sommes intéressés reste une population qui n'a fait l'objet, pour le moment, que de peu de recherches dans le

contexte français. De plus, nous pensons que le fait de participer à ce projet a pu amener un questionnement chez les nouveaux enseignants quant à l'évolution de leurs conceptions et de leurs pratiques. Cela peut être considéré comme un élément à part entière du dispositif puisqu'il s'agit d'un moment privilégié pour une prise de recul réflexive sur les apports et les retombées de leur participation au dispositif. Enfin, cette recherche nous aura également permis de questionner nos pratiques de formation et d'accompagnement pédagogique à la lumière de cadres théoriques établis, et ce, selon une perspective de *Scholarship of Teaching and Learning*.

- 57 En cohérence avec ce cadre, il nous paraît intéressant de pouvoir investiguer plus avant certaines interrogations soulevées au cours de cette recherche. Nous pensons notamment à la question du lien entre conceptions et pratiques chez les nouveaux enseignants. Un protocole de recherche combinant séquences d'enseignement filmées avant et après la participation au dispositif et entretiens d'auto-confrontation avec les nouveaux enseignants pourrait nous permettre d'observer directement leurs pratiques et donc de dépasser le stade du déclaratif. Cela nous permettrait également, à travers les entretiens d'auto-confrontation, de pouvoir accéder à leur explication des gestes qu'ils posent et d'observer « comment s'articulent les contenus de savoirs, les intentions et les gestes d'enseignement » (Toullec-Théry, 2012, p. 176).

BIBLIOGRAPHIE

Adangnikou, N. & Paul, J.-J. (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. Dans C. Charnet, C. Ghersi & J.-L. Monino (Dir.) *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. (pp. 195–208). Les Actes du 25ème Congrès de l'AIPU, Montpellier, 19-22 mai 2008. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00333230>

Alava, S. & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(2), 243–256.

Annot, E. & Etienne, R. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Communication faite au 28ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Mons, mai 2014.

Austin, A.E. & Wulff, D.H. (2004). The challenge to prepare the next generation of faculty. Dans A.E. Austin & D.H. Wulff (Eds.), *Paths to the professoriate: strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 3–16). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Bailly, B., Lison, C. & Douzet, C. (2014). *Former les nouveaux enseignants-chercheurs : le dispositif d'accueil et de formation de Lyon 1*. Communication faite au 26^e colloque de l'ADMEE Europe, Marrakech, janvier 2014.

Barbier, J.-M. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans Centre de recherche pour la formation (CRF), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13–51). Paris : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

- Berger, V. (2012). *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapport au Président de la République*. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66615/rapport-sur-les-assises-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche.html>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Repéré à http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation timide, hésitante et controversée. Dans J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?* (pp. 113–122). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(2), 327–352.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85–129.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51–72.
- Demougeot-Lebel, J., Ricci, J.-L. & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, 28(1), 113–133.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? *Education & Formation*, 15, 11–34.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Quelques éléments pour la formation. Dans L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 19–47). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kember, D. & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Langevin, L. (2007a). La formation des professeurs de la relève. Dans L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 81–115). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007b). Les formations à l'enseignement dans les universités. Dans L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 49–80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (Ed.). (2007c). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27.
- Loiola, F. A., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305 – 326.
- McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., ... Tsoukalis, L. (2013). *Report to the European commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg. Repéré à http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : la Découverte.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London New York Routledge.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137–162). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* (pp. 263–273). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Toullec-Théry, M. (2012). Comment se construisent les objets de recherche sur les pratiques enseignantes ? Eléments de construction d'une méthodologie. Dans M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 173–189). Paris : L'Harmattan.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77–87.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vosniadou, S. (1999). Conceptual Change Research : State of the Art and Future Directions. In W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 3–13). Oxford : Earli.

NOTES

1. Nous utilisons ici le terme « retombées » dans le sens de ce que les participants déclarent avoir fait après avoir suivi le dispositif de formation.
2. Afin de faciliter la compréhension des enseignants, dans le questionnaire, nous avons utilisé le terme de vision plutôt que de conception.

RÉSUMÉS

La formation des enseignants du supérieur est devenue, aujourd'hui, un réel enjeu. C'est pourquoi de nombreuses institutions d'enseignement supérieur s'efforcent de mettre en place des dispositifs de formation à l'intention de leurs enseignants. C'est dans ce cadre que la présente recherche a été menée. Notre article présente les résultats d'une recherche visant à étudier les retombées de la participation à un dispositif de formation pédagogique auprès d'enseignants nouvellement recrutés au sein d'une université française à dominante sciences et techniques pour l'année 2013-2014. La recherche à visée exploratoire a considéré deux dimensions principales, d'une part, les conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage des nouveaux enseignants et, d'autre part, leurs pratiques d'enseignement. Les résultats montrent que le dispositif a amené les enseignants à questionner leurs conceptions, pour une majorité d'entre eux, et, dans une moindre mesure, à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement.

Today the training of teachers in higher education has become a crucial issue. For this reason many higher education institutions are working on implementing faculty development programmes for their teachers. The current research was conducted around these issues. Our article presents the results of a research inquiring into the impact of participating in a educational development programme in 2013-2014 for newly appointed teachers in a French university specialised in sciences and technological sciences. This exploratory research examined two components: a) conceptions of teaching and learning of newly appointed teachers and b) their teaching practices. The results show that taking part in the programme has led most teachers to question their conceptions and, to a lesser extent, to change their teaching practices.

INDEX

Mots-clés : développement professionnel des enseignants, dispositif de formation, formation des enseignants, nouveaux enseignants, pédagogie universitaire

AUTEURS

BASILE BAILLY

Université Claude Bernard Lyon 1, 69100 Villeurbanne, France
basile.bailly@univ-lyon1.fr

JOËLLE DEMOUGEOT-LEBEL

Université de Bourgogne, 21000 Dijon, France
joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec
Christelle.Lison@USherbrooke.ca