



Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage

Demougeot-Lebel Joelle, Université de Bourgogne

Perret Cathy, Université de Bourgogne

Résumé : Depuis 2005, l'université de Bourgogne (France) offre à ses chargés de TD/TP (assistants) la possibilité de se former à leur métier d'enseignant via une formation pédagogique de 4 jours. Cette formation vise à les aider à se constituer un référentiel -tant pratique que théorique- afin de s'acquitter au mieux de leurs tâches d'enseignement. Elle a jusqu'à présent accueilli environ 80 jeunes enseignants issus de diverses disciplines. Nous avons souhaité mesurer les effets formatifs perçus par les apprenants. Pour ce faire, si l'on considère que l'apprentissage peut entraîner une modification des conceptions, nous nous sommes attachés à connaître les conceptions de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner à l'entrée en formation, puis de les observer à nouveau à la fin de la formation. L'idée sous-jacente était de pouvoir lier les conceptions qu'ont les assistants de l'apprentissage et de l'enseignement aux gains qui résulteraient de la formation. La mesure et l'analyse des éventuels effets de notre formation est réalisée en s'appuyant sur des analyses statistiques prenant en compte les profils des jeunes enseignants. Nous souhaitons présenter ici les grandes lignes et discuter les tous premiers éléments de bilan de cette expérience.

Mots clés : pédagogie universitaire, ingénierie pédagogique, formation des assistants, conceptions, évaluation des formations

Introduction

En France, la formation pédagogique des enseignants se constitue en général « sur le tas », par imitation d'enseignants plus expérimentés, ou au contraire par rejet de certains modèles « subis » durant les années d'études ; mais dans tous les cas, par tâtonnements. Durant cette période, qualifiée de « survie » (Kugel (1993), les jeunes enseignants vont devoir affronter, seuls le plus souvent, les interrogations et difficultés inhérentes au métier d'enseignant. Au détriment de leur qualité de vie, de travail (on attend également d'eux qu'ils se développent en tant que chercheurs) et souvent d'enseignement.

Dès l'automne 2004, une enquête de besoins réalisée par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) avait mis en lumière les difficultés que rencontrent les jeunes enseignants dans leur première expérience d'enseignement : 1) absence de compétences et de connaissances en pédagogie ; 2) forte inquiétude face à la relation avec les étudiants ; 3) solitude dans la préparation et l'organisation des cours. Très clairement, ils se sentent insécurisés et se trouvent dans une période où leur attention est centrée totalement sur eux-mêmes, leur aptitude à enseigner et les attitudes appropriées pour y parvenir (Kugel, 1993). L'idée de proposer à ces jeunes assistants une formation qui les aiderait à se constituer un référentiel -tant pratique que théorique- afin de s'acquitter au mieux de leurs tâches d'enseignement s'est donc imposée très vite comme le premier des ateliers de formation du CIPE. La formation "Initiation au métier d'enseignant dans le supérieur" (IMEDES) sert à notre étude empirique des conceptions et des évolutions des conceptions des jeunes enseignants à propos de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner.

1. Cadres théoriques des conceptions des jeunes enseignants du supérieur à propos de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner

Au préalable il nous paraît nécessaire de préciser ce que nous entendons par conception dans ce travail car le terme a été défini différemment dans la littérature de recherche. Kember (1997) note que les termes utilisés sont parfois interchangeables et comprennent les conceptions, les croyances, les approches ou encore les intentions. Prenant appui sur le travail réalisé par Langevin et al. (2007), nous avons retenu le sens de conception comme une attitude mentale, fruit de l'expérience antérieure de l'apprenant, qu'il met en œuvre afin d'interpréter et d'appréhender la réalité. Conséquemment, les conceptions peuvent agir comme des cadres de référence dans l'acquisition des apprentissages. De fait, plusieurs chercheurs soutiennent que les bénéfices attendus d'une formation sont étroitement liés aux conceptions qu'ont les apprenants (Marton et Saljo, 1984 ; Giordan, 1998). Certains avancent même l'hypothèse selon laquelle les conceptions des apprenants seraient en mesure de minimiser l'impact formatif (Vermunt et Lodewijks cités par Grandtner, 2007). Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes attaché à observer plus particulièrement les conceptions d'enseignants à propos de deux des principes fondamentaux de leur métier : l'enseignement d'une part, et l'apprentissage d'autre part. Quelles sont les croyances, les approches ou encore les intentions

et les préférences qu'ont les jeunes assistants concernant l'apprentissage et l'enseignement ? Si l'on se réfère à ce que dit la recherche sur les conceptions de l'acte d'apprendre, plusieurs auteurs (Ramsden, 1992 ; Marton, Dall'alba et Beaty 1993) ont travaillé sur l'étude étendue des cinq catégories de Säljö (1979) et proposent une catégorisation de celles-ci en 6 rubriques déterminées selon une « hiérarchie » allant de la simple accumulation de connaissances à la transformation personnelle : tandis que les niveaux 1 (Apprendre, c'est augmenter ses connaissances,) , 2 (Apprendre, c'est mémoriser et restituer) et 3 (Apprendre, c'est appliquer) définissent l'apprentissage comme essentiellement quantitatif orienté vers l'acquisition et la reproduction, les niveaux 4 (Apprendre, c'est comprendre) et 5 (Apprendre, c'est interpréter les connaissances de façon nouvelle) définissent l'apprentissage comme la construction de sens, permettant à l'apprenant d'intégrer de nouvelles informations au sein de son propre cadre conceptuel. Le sixième niveau étant vu comme une transformation de l'individu apprenant.

Les travaux qui s'intéressent aux conceptions relatives à l'enseignement (Fox, 1983 ; Ramsden, 1998; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994) ont pour point commun d'identifier à un extrême 1) les enseignants qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir, et à l'autre extrême, 2) ceux qui conçoivent l'enseignement comme étant d'abord et avant tout destiné à aider les étudiants à apprendre. Kember (1997) adopte l'idée d'un continuum qui va d'une approche centrée sur le professeur et le contenu, « Teacher-centered/content-oriented » (Kember 1997), à une approche centrée sur l'apprenant et ses apprentissages, « Student-centered/learning-oriented » (Kember 1997).

Nous avons observé que les conceptions de l'apprentissage ont souvent été étudiées du point de vue des étudiants (Säljö, 1979, Marton, Dall'alba et Beaty (1993) tandis que les conceptions de l'enseignement ont été examinées principalement auprès d'enseignants (Fox, 1983 ; Ramsden, 1998; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994). La population que constituent les jeunes assistants qui enseignent à l'université durant les années de leur doctorat semble avoir été moins documentée (Clement et Clarebout, 2002) . A la fois étudiants avancés et jeunes enseignants peu expérimentés, ils constituent un groupe particulier dont nous savons peu de chose. Selon Kember et Kwan (2000), il apparaît qu'une prédominance d'approches centrées sur l'enseignant et le contenu prévaut chez les enseignants universitaires. Ce qu'ils expliquent par : 1) une absence de formation pédagogique, 2) l'imprégnation de l'expérience étudiante passée et par 3) les fortes influences des contextes disciplinaires et institutionnels. Qu'en est-il de ces étudiants avancés qui déjà enseignent ?

2. Données et choix méthodologiques

Notre étude s'appuie sur les résultats de différentes enquêtes réalisées auprès de jeunes enseignants chargés de TD/TP non titulaires ayant suivi l'intégralité de la formation IMEDS (24h). Notre échantillon se compose de 55 personnes (25 hommes et 30 femmes) issues de diverses disciplines. Pour appréhender leurs conceptions, nous utilisons leurs réponses à quatre questions posées à l'entrée en formation puis en fin de formation :

1) « Quelle définition donnez-vous d'apprendre ? » est une question ouverte. Les réponses ont en partie été analysées et codées à partir des catégories déterminées par Marton, Dall'alba et Beaty (1993) selon une « hiérarchie » allant de la simple accumulation de connaissances à la transformation personnelle .

2) « Quelle définition donnez-vous d'enseigner ? » est également une question ouverte. Les nombreux travaux sur le sujet (Fox, 1983 ; Ramsden, 1998 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994) permettent d'établir un continuum de multiples conceptions entre « Teacher-centered/content-oriented » (Kember 1997) et « Student-centered/learning-oriented » (Kember 1997). Le choix fait ici a été de se référer seulement à ces deux extrêmes pour déterminer les positions de notre public.

3) « Cinq qualités que vous associez à un bon enseignant ». De nombreuses études classifient les réponses selon deux catégories : l'une liée aux valeurs et à la personnalité de l'enseignant identifiée dans notre étude sous « qualités personnelles », l'autre liée aux compétences pédagogiques identifiées dans notre étude sous « stratégiques et moyens pédagogiques ». A cela nous avons souhaité intégrer une troisième catégorie dénommée « rapport avec les étudiants ».

4) « Selon-vous, qu'est ce qui aide les étudiants à apprendre ? ». Les réponses des participants ont été répercutées dans 4 variables : « responsabilité centrée sur l'enseignant », « responsabilité centrée sur l'étudiant » « conditions de travail », « autres thèmes ».

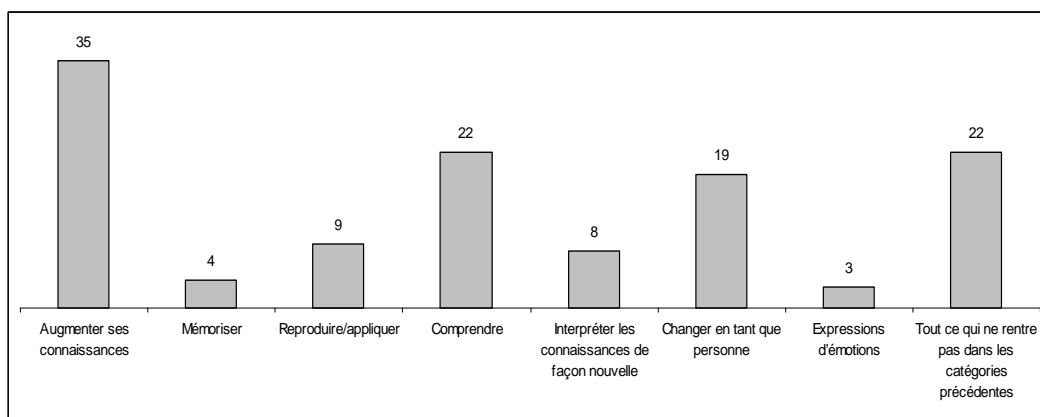
L'ambition de cet article est de réaliser une analyse de l'évolution des conceptions des jeunes enseignants en s'appuyant sur une étude empirique menée en plusieurs étapes. Compte tenu du caractère multidimensionnel des conceptions des jeunes enseignants, il est utile de recourir à l'analyse factorielle pour synthétiser les différents aspects et en dégager des « profils types » de conceptions. Pour ce faire, nous recourons à une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM).

3. Résultats

3.1. Les conceptions des jeunes enseignants à l'entrée en formation : premiers éléments

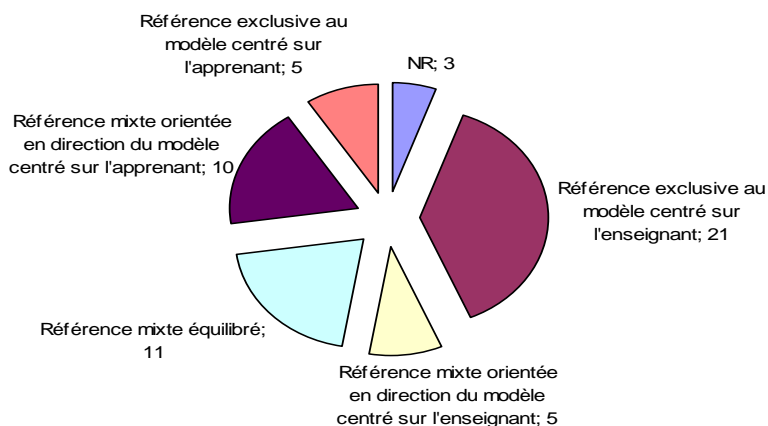
A l'entrée en formation, 35 des 55 chargés de TD/TP ont une vision très traditionnelle de l'apprentissage qu'ils définissent comme une augmentation des connaissances. Vient ensuite le fait de comprendre (22) et le fait de changer en tant que personne (19). 22 personnes se réfèrent à des éléments différents de ceux pris en compte par notre catégorisation issue des travaux de Ramsden (op.cit) et Marton et al. (op.cit.). Nous pouvons observer que si les jeunes enseignants se situent majoritairement dans un modèle orienté vers les contenus, une part non négligeable d'entre eux considère l'apprentissage comme une transformation de l'individu.

Graphique 1 . « Quelle définition donnez-vous d'apprendre ? »



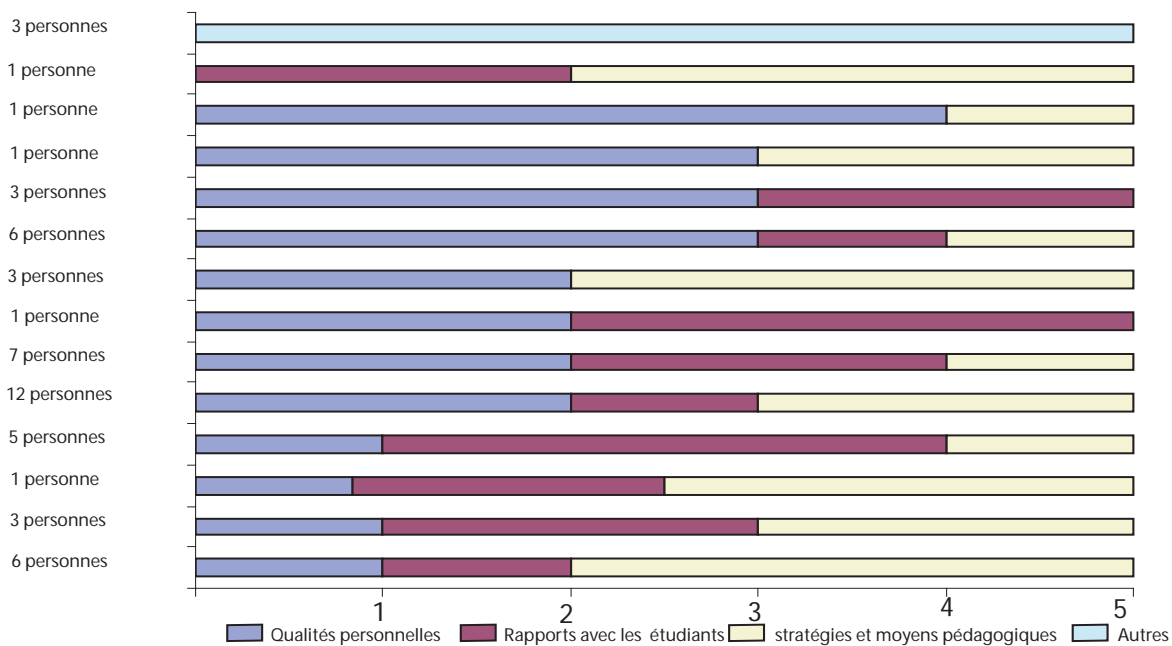
21 personnes sur 55 conçoivent l'acte d'enseigner comme une simple transmission de connaissances. A l'opposé, 5 personnes considèrent l'enseignement comme un accompagnement de l'apprenant. Il est à noter que plus de la moitié des personnes interrogées (26) donne une définition qui associe les deux types de modèles d'enseignement et se situe quelque part sur le continuum tel qu'il est décrit par Kember (op.cit.). L'étude plus approfondie de ces 26 personnes révèle que pour 11 d'entre elles, les deux types de conceptions apparaissent égalitaires, que 5 se situent plutôt sur une définition « Teacher-centered/content-oriented » et 10 plutôt « Student-centered/learning-oriented » (Kember (op.cit.))

Graphique 2 . « Quelle définition donnez-vous d'enseigner? »



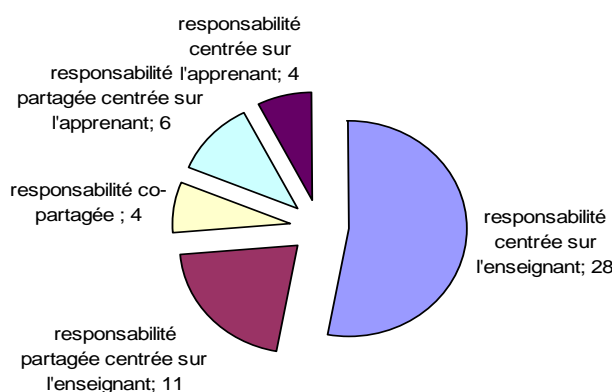
Les questionnements relatifs aux qualités associées à un « bon enseignant » et à ce qui aide les étudiants à apprendre, permettent d’approfondir les conceptions relatives à l’apprentissage et à l’enseignement. Aucun jeune chargé de cours ne considère les qualités d’un « bon enseignant » sous un seul angle. Dans 8 cas sur dix, les jeunes enseignants mixent les trois dimensions. Ainsi, il existe 14 types de réponses à cette question (cf. graphique 5).

Graphique 3 . « 5 qualités d'un bon enseignant »



Enfin pour « ce qui aide les étudiants à apprendre », 50 jeunes enseignants sur 55 considèrent que la responsabilité de l'apprentissage des étudiants est du ressort des enseignants. Mais cette vision qui considère que les facteurs d'apprentissage sont extérieurs à l'apprenant n'est pas exhaustive. En effet, 24 personnes se prononcent pour une responsabilité partagée entre enseignants et étudiants (deuxième définition donnée par les jeunes enseignants)

Graphique 4 . Selon-vous qu'est-ce qui aide les étudiants à apprendre ? »



3.2. Les « conceptions types » des jeunes enseignants à l'entrée en formation

Pour obtenir une représentation synthétique des conceptions des jeunes enseignants, une nouvelle analyse des données est réalisée grâce à l'ACM (menée en passant une AFC à partir du tableau disjonctif complet). Dans cette perspective, pour pallier les problèmes liés à des catégories regroupant de trop petits effectifs et après étude de la matrice de corrélation des variables utilisées jusqu'à présent, les données ont été recodées en variables binaires.

Le premier axe de l'analyse factorielle spécifie différents types de conceptions relatives à l'enseignement (acte d'enseigner, qualités d'un bon enseignant) en les associant à ce qui aide les étudiants à apprendre. Il permet de déterminer deux « profils » à l'entrée en formation :

1) De jeunes enseignants ayant une conception de l'enseignement plutôt centrée sur l'apprenant et qui considèrent que ce ne sont pas ses stratégies pédagogiques ou ses qualités personnelles qui font un « bon enseignant » mais plutôt les rapports que celui-ci entretient avec les étudiants. Pourtant, ils estiment que ce qui aide les étudiants à apprendre n'est pas de la responsabilité de l'étudiant. Et enfin, ils pensent qu'apprendre ce n'est pas augmenter ses connaissances.

2) Pour les autres, qui ont une conception de l'enseignement plutôt centrée sur l'enseignant où l'apprenant est totalement absent, les stratégies pédagogiques utilisées apparaissent comme des qualités importantes d'un « bon enseignant ». Ils conçoivent l'acte d'apprendre avant tout comme une augmentation des connaissances. Pour eux, ce qui aide les étudiants dans leur apprentissage n'est pas de la responsabilité de l'enseignant mais la responsabilité de l'étudiant.

Le second axe de l'analyse factorielle renvoie aux différentes conceptions de l'acte d'apprendre qu'ont les jeunes enseignants lors de leur entrée en formation en les associant aux qualités d'un « bon enseignant » :

1) Pour les uns, l'acte d'apprendre est perçu comme le fait de savoir reproduire ou appliquer et même interpréter, ils n'évoquent pas l'apprentissage comme une augmentation de connaissances. A ce type de définition est associé le fait qu'être un « bon enseignant » dépend de différentes qualités personnelles mais pas des stratégies pédagogiques employées. Pour eux, l'acte d'enseigner est défini en se référant à un modèle à la fois centré sur l'apprenant et sur l'enseignant, et ce qui aide les étudiants à apprendre relève d'une co-responsabilité partagée entre les étudiants et l'enseignant.

2) A l'opposé, d'aucuns considèrent que l'acte d'apprendre correspond à une augmentation des connaissances. Ici, la conception de l'acte d'enseigner est extrêmement magistro-centrée. La responsabilité des apprentissages des étudiants est le fait de l'enseignant. Les qualités d'un « bon enseignant » sont liées aux stratégies et méthodes pédagogiques utilisées et aux rapports avec les étudiants.

Plusieurs questions se posent au regard de ces résultats : est-ce qu'il existe des conceptions « de filière » ? Les conceptions de ces enseignants sont-elles différentes en fonction de leur expérience d'enseignement ? Ou selon leur projet professionnel ? Enfin, conceptions et inquiétudes sont-elles étroitement liées ? Pour apprécier les différentes conceptions au regard des caractéristiques des enseignants, nous complétons notre analyse en introduisant des informations sur les enseignants comme éléments supplémentaires dans l'ACM.

Il ressort que les effets sectoriels existent sur le deuxième axe de l'ACM. Ainsi, les jeunes enseignants de sciences et techniques se distinguent par leur conception de l'enseignement très magistro-centrée et une conception de l'acte d'apprendre définie comme une simple augmentation des connaissances.

Il apparaît que ceux qui ont eu une expérience d'enseignement développent des conceptions relatives à l'enseignement qui donnent une place plus importante à l'apprenant. Ils estiment que la responsabilité des apprentissages des étudiants est partagée entre ceux-ci et l'enseignant. Ils conçoivent que les stratégies et méthodes pédagogiques sont des qualités liées à un « bon enseignant ». Et perçoivent l'apprentissage comme le fait de savoir reproduire ou appliquer et même interpréter.

Au-delà, il existe également un lien entre le projet professionnel et les conceptions mises à jour par notre analyse des données. Ainsi, les docteurs et

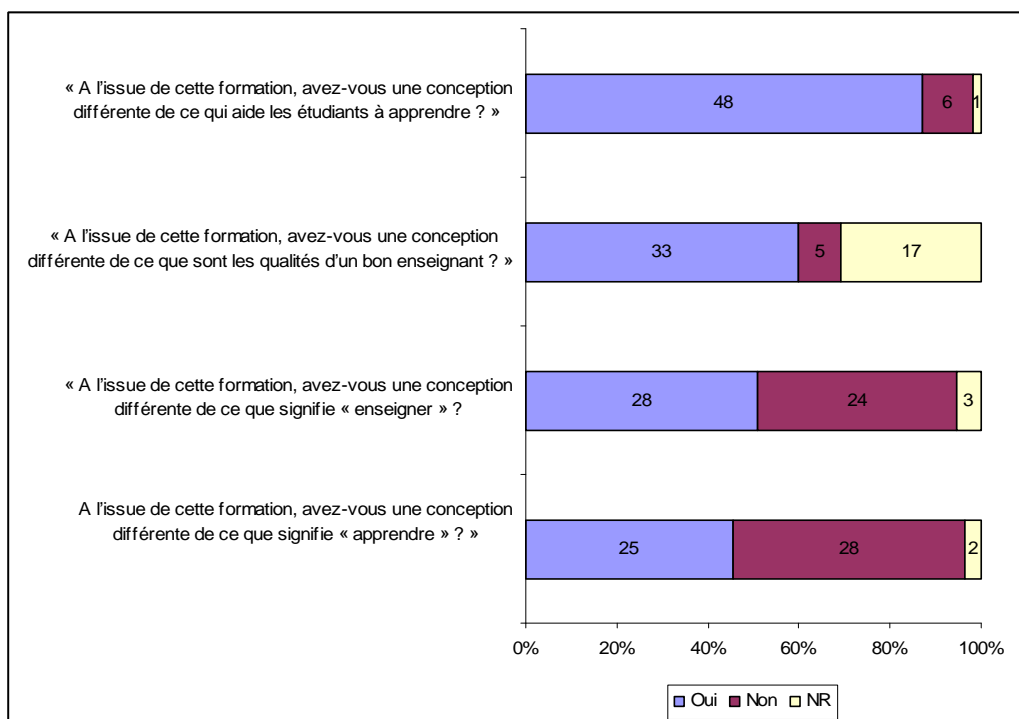
doctorants ayant l'idée d'une carrière professionnelle combinant enseignement et recherche ont des conceptions plus centrées sur l'étudiant que ceux qui envisagent exclusivement la recherche.

Pour ce qui est des inquiétudes évoquées par les jeunes enseignants à propos de la préparation de leurs cours, il est intéressant de remarquer que les inquiétudes déclarées sur l'adaptation au niveau des étudiants sont discriminantes sur les deux axes de l'ACM. Ces inquiétudes sont ainsi associées à des schémas où l'apprentissage et l'enseignement sont plutôt centrées sur l'enseignant avec l'idée que l'acte d'apprendre correspond à l'accroissement des connaissances. Toutefois, ce type d'inquiétudes, comme celles relatives à l'organisation de la participation des étudiants, est également une inquiétude partagée par les enseignants ayant des conceptions plus centrées sur l'apprenant.

3.3. L'évolution des conceptions à l'issue de la formation IMEDES : premiers constats

Les conceptions des assistants ayant suivi la formation IMEDES ont-elles été modifiées à l'issue de la formation ? Pour répondre à cette question nous nous appuyons sur les réponses données « à chaud » par les participants à l'issue de la formation (cf. graphique 6). Au regard de celles-ci, la formation a un impact sur les conceptions des jeunes enseignants : 25 déclarent avoir changé de définition concernant la signification d'apprendre, 28 pour ce qui est d'enseigner, 33 concernant les qualités d'un « bon enseignant » et 48 relativement à ce qui aide les étudiants à apprendre. Au final, 53 personnes sur 55 déclarent avoir changé de définition sur un des quatre aspects étudiés et 2 n'ont pas répondu. Plus précisément, pour 13 personnes ce changement concerne seulement un des quatre aspects, pour 14 deux aspects et pour 11 les changements concernent trois dimensions. Enfin, 15 considèrent avoir des définitions différentes de tous les aspects considérés.

Graphique 5 : Avoir changé de définition à l'issue de la formation



Pour apprécier les déclarations de changements au regard des conceptions initiales des jeunes enseignants, les réponses aux différentes questions posées en fin de formation ont été introduites en variables supplémentaires dans l'ACM. Dans cette perspective, le choix fait a été de considérer trois types de réponses : « Oui », « Non » et « Non réponse », en sachant que les petits effectifs ne peuvent perturber l'analyse compte tenu de la technique adoptée.

Les résultats montrent que les enseignants ne changeant pas de conceptions sont les jeunes dont les conceptions sont plus magistro-centrées, alors que les jeunes ayant des conceptions plus nuancées et plus centrées sur l'apprenant sont davantage influencés par la formation. Il faut toutefois nuancer ce propos car ce constat peut seulement être émis pour deux aspects : « ce qui aide les étudiants à apprendre » et les « 5 qualités d'un bon enseignant ».

Pour étudier la nature des changements des conceptions des jeunes enseignants, nous mettons en regard les conceptions à l'entrée en formation avec celles déclarées le dernier jour de la formation. Une première analyse permet de dresser plusieurs constats globaux :

1) La diversité des réponses obtenues à propos de l'acte d'apprendre se réduit : les participants proposent dorénavant une définition moins riche d'items. Ainsi le nombre de personnes se référant aux différents types de catégories définies selon l'échelle adaptée de Marton et al. (op. cit.) utilisées dans cette recherche est en diminution quelle que soit la définition considérée, à l'exception de « reproduire/appliquer » (+1).

2) A propos de l'acte d'enseigner, ils sont moins nombreux à se référer au modèle centré sur l'enseignant (-8), alors que le nombre de personnes se référant à un modèle centré sur l'apprenant est en augmentation (+1).

3) Concernant les qualités d'un « bon enseignant », on note la diminution du nombre de personnes mettant en avant des qualités personnelles de l'enseignant (-8) ou le rapport aux étudiants (-15). Il existe en revanche, une légère augmentation du nombre de jeunes enseignants soulignant l'importance des stratégies et moyens pédagogiques (+2). Mais surtout, ils sont plus nombreux à relever le fait que 5 qualités sont insuffisantes pour qualifier un « bon enseignant » ou que ces qualités sont d'une autre nature que celles proposées dans la grille (+13 personnes).

4) Enfin, pour la définition de « Selon vous qu'est ce qui aide les étudiants à apprendre », les personnes optant pour une responsabilité de l'enseignant (-10) ou de l'étudiant (-4) ou encore sur les conditions de travail (-7) sont en diminution, alors que les jeunes enseignants se référant à d'autres aspects sont en augmentation (+6).

Afin d'apprécier les conceptions initiales les plus sujettes à être modifiées par les jeunes enseignants à l'issue de la formation, les conceptions de fin de formation sont injectées dans l'ACM comme éléments supplémentaires. Il ressort que les variables relatives à ces dernières sont moins dispersées sur le 1er axe de l'ACM (les coordonnées des variables se rapprochent de zéro). Ceci peut être interprété de comme le fait que la diversité des conceptions est moins étendue que lors de l'entrée en formation, les conceptions sont encore variées mais tendent à s'homogénéiser. On peut émettre plusieurs constats :

1) Les jeunes enseignants qui concevaient l'enseignement comme plutôt centré sur l'apprenant prennent conscience du fait que celui-ci peut aussi être centré sur l'enseignant. Dans ce cadre, on observe également une diminution de l'importance accordée aux qualités personnelles comme critère de définition d'un bon enseignant.

2) Les jeunes enseignants qui initialement valorisaient une conception de l'enseignement fortement magistro-centrée et pour lesquels la responsabilité des apprentissages était avant tout celle de l'étudiant, accordent désormais de l'importance aux qualités personnelles de l'enseignant comme critères d'un « bon enseignant », qu'ils ignoraient auparavant.

3) Certains aspects ignorés initialement sont désormais mis en avant et, à l'inverse, d'autres cités initialement sont dorénavant passés sous silence. C'est le cas précisément des aspects liés aux qualités d'un « bon enseignant » (« rapport aux étudiants » et « stratégies et méthodes pédagogiques ») et à la manière de définir l'acte d'apprendre. Ainsi par exemple, ceux qui définissaient l'acte d'apprendre comme centré sur l'apprenant prennent désormais en compte l'enseignant.

4) On voit apparaître de nouveaux aspects :

- des conceptions qui relèvent de définitions plus élaborées de la connaissance pour ceux qui percevaient déjà l'apprentissage comme autre chose que l'augmentation des connaissances.

- la responsabilité de l'enseignant dans les apprentissages des étudiants est désormais prise en compte par ceux très magistro-centrés ; en outre ceux-ci intègrent aussi les conditions de travail comme facteur des apprentissages des étudiants.

En ce qui concerne le 2^{ème} axe,

1) Aux caractéristiques initialement déterminées (type 1 de l'axe 2) s'ajoutent désormais, dans la liste des qualités d'un « bon enseignant », le « rapport avec les étudiants » et les « stratégies pédagogiques ». La conception de ce qui peut aider à l'apprentissage se complexifie (observée par une apparition des réponses « autres »)

2) un « bon enseignant » à toujours des qualités liées aux « stratégies pédagogiques » mais pas liées au « rapport avec les étudiants ». Et ce qui aide les étudiants à apprendre peut être lié aux conditions de travail.

4. Discussion et Conclusion

Notre étude montre, qu'à la suite de la formation IMEDES, les conceptions de 55 jeunes enseignants de l'université de Bourgogne ont évolué. Ces changements observés tant sur l'acte d'apprendre que sur l'acte d'enseigner sont reconnus par les participants. Les conceptions sont encore variées mais tendent à s'homogénéiser, leur diversité apparaît moins étendue qu'à l'entrée en formation. Globalement, nous pouvons observer la prise en compte de nouvelles dimensions dans les conceptions et la mise en lumière de nouveaux aspects quelles que soient les conceptions initiales.

Les limites d'une telle étude tiennent évidemment au nombre relativement restreint de sujets interrogés d'une part et au fait que nous n'avons de leur part que des déclarations d'intention à la sortie de formation. Enfin, il ne faut pas non plus négliger le fait qu'il s'agit de personnes ayant un intérêt présumé pour l'enseignement puisqu'ils ont fait la démarche de suivre entièrement une formation à la pédagogie universitaire de 4 jours.

Pour approfondir ces résultats, il est possible pour chaque participant à la formation de déterminer une « trajectoire ». Il est ainsi possible de calculer une « trajectoire » moyenne qui permet de donner une vision globale des évolutions en termes de conceptions. Par rapport à cette évolution moyenne, une classification ascendante hiérarchique permet d'identifier différents types d'évolution par une prise en compte des différentes dimensions des changements constatés, à savoir la stabilité de la position relative de chaque personne et l'intensité du changement.

Bibliographie

- Buelens, H., Clement, M., Clarebout, G. (2002). University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. Research in Education, May 2002
- de Lassalle, M., Maillard, D., (1999) In, M. de Lassalle, D. Maillard, D. Martinelli, J.J. Paul et C. Perret, De la compétence universitaire à la qualification professionnelle : l'insertion des docteurs, Documents Synthèse Céreq, n°144, Marseille, 130 p.
- Direction de l'Evaluation, (2007) Etude de la promotion 2007 des qualifiés aux fonctions de professeur des universités et de maître de conférences, MENESR, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/personnel/enssup/qualif2007.pdf>
- Donnay, J., Romainville, M. (1996). Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend ? Bruxelles: De Bœck Université
- Erlich, V., 2000. Etudiants doctorants Conditions d'études et de vie, Etudes et Documents n°16, UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS, OBSERVATOIRE DE LA VIE ETUDIANTE.
<http://www.unice.fr/ove/ED16.pdf>
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire, Bruxelles: DeBoeck.
- Fox, D. (1983) Personal Theories of Teaching. Studies in Higher Education, 8 (2), 151-163
- Giret, J.F. (2005) De la these à l'emploi : les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat. Bref, n°220, juin
- Giordan, A. (1998). Apprendre. Paris : Belin
- Grandtner, A.-M., (2007), Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines in Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs, Louise Langevin (Dir). Les Presses Universitaires du Quebec (PUQ).
- Hativa, N (1997), Teaching in a Research University : professors' conceptions, practices, and disciplinary differences. Paper presented at the annual meeting of the America Educational Research Association, Chicago, March
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. Learning and Instruction, 7, 255–275.
- Kember, D , Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. Instructional Science, 28, 469–490.
- Kember, D., Kwan, K. P., Ledesma, J. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. International Journal of Lifelong Education, 20(5), 393–404
- Knight, P. (2002). A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. Teaching and Teacher Education, 18 (3), 229-241
- Kugel, P. (1993) How Professors Develop as Teachers. Studies in Higher Education, 18:3, 313-328

- Langevin, L. (Dir) (2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs. Presses de l'Université du Québec, Québec, 260 p.
- Louvel* S. (2006) Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues? Formation Emploi, 96, novembre-décembre. 53-66.
- Marton F; Dall'alba G. et Beaty E. (1993), Conceptions of learning, International journal of Educational Research, 19 (3), pp. 277-300
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2005). /Les études supérieures en un coup d'oeil./ [en ligne]. <http://www.etudiant.gouv.fr/etudes-superieures/un-coup-oeil/10.html> (page consultée le 4 mars 2008)
- Montjourides P., Calmand J., (2006) « Enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes docteurs. Bilan trois ans après l'obtention de la thèse », Dijon IREDU, 4 p. http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/2007/07010.pdf
- Parmentier, P. (1999). Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants. Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, 25-28 mai 1999
- Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. Learning and Instruction, 4, 217-232.
- Ramsden, P. (1993). Theories of learning and teaching and the practice of excellence in higher education. Higher Education Research and Development, 12, 87-97.
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective IV: Considering one's own strategy (Rep. No. 79). Mölndal, Sweden: University of Gothenburg, Institute of Education.
- Samuelowicz, K., Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching and learning held by academics. Higher Education, 24, 93-111.
- Tillema, H. (2005) Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. Revue des sciences de l'éducation. (1), 2005, 111-131
- Trigwell, K. , Prosser, M., Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. Higher education, 27, 75-84.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE



AIPU 2008

MONTPELLIER - FRANCE / DU 19 AU 22 MAI 2008

25^{ÈME} CONGRÈS

**“ LE DÉFI DE LA QUALITÉ
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME ... ”**

www.aipu2008-montpellier.fr



LIEU DU CONGRÈS
UNIVERSITÉ MONTPELLIER 2
PLACE EUGÈNE BATAILLON
TOURNAI LOUÏSE 1
ANCIEN : UNIVERSITÉ DES SCIENCES
ET DES LETTRES



Sous la direction
de
Chantal Charnet
Claire Gherzi
Jean-Louis Monino

Les actes du 25^{ème} Congrès
THEME - 4
Montpellier
Du 19 au 22 mai 2008

<http://www.aipu2008-montpellier.fr/>