



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les effets d'un programme obligatoire de perfectionnement du corps professoral sur l'enseignement et l'auto-efficacité des nouveaux professeurs

Ruth Rodgers et Jordanne Christie,
Collège Durham, et Maureen Wideman,
Institut universitaire de technologie de
l'Ontario



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer le présent document de la façon suivante :

Rodgers, R., J. Christie, et M. Wideman. 2014. *Les effets d'un programme obligatoire de perfectionnement du corps professoral sur l'enseignement et l'auto-efficacité des nouveaux professeurs.*

Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Remerciements

Les auteures tiennent à remercier l'équipe de leadership scolaire du Collège Durham, plus particulièrement Judy Robinson, vice-présidente, Enseignement, de leur avoir confié le mandat de mettre au point le certificat en enseignement collégial (Certificate in College Teaching) du Collège Durham, et de leur avoir accordé son soutien inébranlable durant sa mise en œuvre. Elles remercient également Chris Hinton, directeur, CAFE, Collège Durham, dont la vision, l'engagement à toute épreuve et l'assistance concrète ont joué un rôle prépondérant dans le succès du programme. Nous sommes également reconnaissantes envers le bureau et les membres de l'équipe du COQES de nous avoir fourni des ressources et du soutien pour nous aider à mener à bien cette recherche. Nous tenons à remercier tout spécialement les enseignants qui ont participé avec tant d'enthousiasme au programme de certificat ainsi qu'à la présente recherche. Vous êtes le cœur et l'âme de tout ce que nous entreprenons.

Résumé

La présente recherche a été entreprise dans le but d'étudier l'efficacité d'un programme de perfectionnement du corps professoral nouvellement mis en œuvre au Collège Durham à Oshawa, en Ontario. Le programme de certificat en enseignement collégial a été lancé en 2010, durant une période de croissance sans précédent du nombre d'étudiants (et, par conséquent, de professeurs) à ce collège. Cette croissance a été perçue comme l'occasion de mettre en œuvre un programme d'études obligatoire destiné aux nouveaux professeurs qui favoriserait non seulement le perfectionnement de leurs compétences et connaissances en enseignement, mais également le développement d'un engagement envers une approche pédagogique centrée sur l'étudiant, comme préconisée par la direction du collège. L'étude de recherche reposait sur une approche multiméthodes combinant des techniques qualitatives (entrevues semi-structurées et groupes de discussion) et des mesures quantitatives (sondages sur les compétences pédagogiques, l'auto-efficacité et les philosophies d'enseignement) afin d'examiner deux aspects de l'efficacité du programme : son incidence sur les mesures de l'auto-efficacité des enseignants, et son incidence sur la philosophie d'enseignement des nouveaux professeurs.

Bien que la collecte de données quantitatives ne se soit pas déroulée comme prévu en raison du désistement de certains participants à la recherche, les données qualitatives ont permis aux chercheuses de dégager certaines conclusions provisoires quant à l'efficacité du programme de perfectionnement du corps professoral durant ses années de projet pilote. Bien que les effets précis du programme ne puissent être quantifiés avec certitude, les chercheuses affirment avec un certain degré de confiance que le programme a un effet sur les deux mesures examinées. En résumé, nos données indiquent que l'obtention du certificat en enseignement collégial du Collège Durham fait augmenter les mesures d'auto-efficacité déclarées par les professeurs (à savoir la confiance en leur capacité d'enseigner correctement au niveau collégial) et influe également sur l'approche pédagogique des nouveaux professeurs, les amenant à privilégier une approche centrée sur l'étudiant, peu importe s'ils adhéraient à cette philosophie avant leur embauche.

Le programme de certificat en enseignement se compose des éléments suivants :

- Trois cours obligatoires donnant droit à des crédits (42 heures chacun), suivis dans les dix-huit premiers mois de la période de probation du nouveau professeur
 - méthodes d'enseignement (Teaching Methodologies)
 - conception et élaboration de programmes (Curriculum Design and Development)
 - évaluation (Assessment and Evaluation)
- Deux cours à option (42 heures chacun), suivis à la discrétion du professeur
 - diversité en matière d'enseignement et d'apprentissage (Diversity in Teaching and Learning)
 - professionnalisme et pratique éclairée (Professionalism and Scholarly)

Les étudiants qui terminent les cinq cours obtiennent un certificat en enseignement collégial du Collège Durham.

Les objectifs du programme, du point de vue du collège, s'énoncent comme suit :

- Assurer que les nouveaux enseignants acquièrent les compétences et habiletés pédagogiques énoncées dans le document sur les compétences et habiletés pédagogiques des professeurs (Faculty Teaching Skills and Abilities) du Collège Durham (Annexe A du rapport intégral)

- Inculquer et modeler une philosophie d'enseignement comprenant l'apprentissage actif, la pratique réflexive et l'enseignement en contexte communautaire
- Fournir des occasions, des ressources et des structures qui appuient la création d'une communauté de pratique spontanée regroupant des membres du corps professoral de différentes disciplines
- Permettre aux nouveaux enseignants de tisser rapidement des liens avec les membres du centre d'enrichissement scolaire et de perfectionnement du personnel enseignant (Centre for Academic and Faculty Enrichment, ou CAFE) du Collège Durham.

La recherche a été entreprise à la demande de l'équipe de leadership scolaire du collège dans le but de déterminer si le programme atteint ses objectifs dans le cadre de sa phase pilote, et de fournir des données probantes pour la prise de décisions futures par rapport au programme dans le cadre de la pratique réflexive de l'organisation. En raison de l'utilité potentielle des résultats de l'étude en dehors de ce collège, une demande de financement et de soutien a été soumise au COQES, qui l'a acceptée. La recherche a été entreprise par deux chercheuses faisant partie du personnel du CAFE et qui font partie des professeurs du programme de certificat. En raison de leur association au programme, des précautions ont été prises en vue un d'assurer un degré optimal d'anonymat et de protection aux participants à la recherche.

Plus particulièrement, nous avons entrepris de recueillir des données en lien avec les deux questions suivantes :

- Est-ce que les enseignants ont indiqué avoir plus confiance en leur capacité d'enseigner au niveau collégial (auto-efficacité) après avoir suivi le programme?
- Est-ce que les enseignants ont fait état d'une philosophie d'apprentissage actif et engagé, qui est centré sur l'étudiant à la fin du programme?

Les participants ont été recrutés par le personnel du bureau des services de recherche et de l'innovation (Office of Research Services and Innovation, ou ORSI) parmi la cohorte pilote du programme nouvellement lancé. Cinq nouveaux professeurs se sont portés volontaires pour participer à l'étude, qui comportait les étapes suivantes :

- Les participants ont été invités à répondre à cinq instruments de sondage à trois étapes du processus de recherche (avant le début du programme; après avoir terminé les trois cours obligatoires; après avoir réussi les deux cours à option, le cas échéant)
- sondage sur l'auto-évaluation des compétences et habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham (Durham College Faculty Teaching Skills and Abilities Self-Assessment Survey)
- inventaire des perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory; Pratt et Collins, 2013)
- échelle d'auto-efficacité des professeurs (Teacher Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Schmitz et Daytner, 1999)
- inventaire des approches pédagogiques (Approaches to Teaching Inventory; Trigwell et Prosser, 2004)
- inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (Philosophy of Adult Education Inventory; Zinn)
- Les participants ont été invités à prendre part à des entrevues individuelles avec l'adjoint à la recherche après avoir terminé les trois cours obligatoires
- Les participants ont été invités à prendre part à un groupe de discussion animé par l'adjoint à la recherche après avoir terminé l'ensemble des cinq cours

Toutes les données ont été recueillies et analysées conformément aux exigences du conseil d'éthique en recherche du Collège Durham pour assurer que les nouveaux professeurs ne subissent aucune coercition ou

conséquence par suite de leur participation à ce projet. La participation à la recherche s'est faite à titre volontaire et de façon entièrement anonyme. Parce que les chercheuses sont à la fois des membres du centre de soutien pédagogique du Collège Durham et des professeures participant au programme de perfectionnement du corps professoral, des précautions additionnelles ont été prises pour assurer qu'en aucun temps les chercheuses ne connaissaient l'identité des participants au projet de recherche. Les instruments de sondage ont été sélectionnés au terme d'un examen de leur utilisation actuelle dans la documentation traitant des philosophies de l'enseignement et des approches pédagogiques; de plus, ces instruments avaient été approuvés aux fins d'utilisation dans le cadre d'un projet de recherche financé par le COQES portant sur un sujet similaire au cours des récentes années.

La phase de collecte de données de la recherche s'est échelonnée sur dix-huit mois, dans le but de pouvoir repérer des changements et dégager des tendances en lien avec les deux domaines d'intérêt (les mesures de l'auto-efficacité et l'approche pédagogique) en faisant remplir les instruments de sondage à diverses reprises. Malheureusement, un seul participant a effectivement rempli un sondage à deux reprises, comme prévu. Par conséquent, aucune analyse ne peut être faite et aucune conclusion ne peut être tirée à partir des données quantitatives, à l'exception de quelques observations générales concernant le point de départ de cette cohorte de nouveaux enseignants. Ces cinq mesures (énumérées précédemment) ont révélé les caractéristiques suivantes au sujet des participants à l'étude lors du pré-test :

- ils avaient confiance en leur capacité à faire participer les étudiants à un apprentissage actif
- ils se disaient, en général, moins confiants par rapport à leur compréhension des compétences et des connaissances associées au programme collégial, à l'utilisation efficace des technologies éducatives, et à leur aptitude à se livrer à une pratique réflexive
- la majorité d'entre eux adhéraient à une approche pédagogique axée sur la transmission d'information, ou centrée sur l'enseignant, et mettant l'accent sur la modification comportementale
- la majorité d'entre eux était fortement en accord avec les énoncés concernant l'auto-efficacité perçue; toutefois, le seul participant ayant fait ce test en tant que post-test a montré une évolution vers un niveau de confiance accru à l'égard de ce test à la fin de la première année du programme

Les résultats qualitatifs ont fourni une ressource plus riche aux fins de notre étude. Les analyses des transcriptions d'entrevue et des notes des groupes de discussion (et les réponses écrites) nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

- la participation au programme de certificat en enseignement s'est traduite par des niveaux de confiance accrus déclarés par les professeurs quant à leur aptitude à bien enseigner dans un contexte collégial; ceux ayant réussi les cinq cours affichaient le niveau de confiance le plus élevé, affichant en plus de leur confiance en leur capacité à enseigner dans leur salle de classe, celle de leur aptitude à participer activement aux équipes de programme, aux activités départementales et aux comités de collègue
- la participation au programme avait pour effet d'appuyer et de renforcer une approche d'enseignement/d'apprentissage centrée sur l'étudiant, peu importe que l'enseignant adhéraient ou non à une telle approche avant de participer au programme; cet engagement à l'égard d'une telle approche semblait être le résultat à la fois d'une exposition à la « persuasion verbale » (Bandura, 1977; 1997) et du modelage durant les cours par les enseignants participant au programme
- bien qu'en dehors de nos deux questions de recherche spécifiques, les données qualitatives ont également révélé une forte appréciation de la communauté de pratique émergente encouragée par la participation au programme
- de plus, les données qualitatives ont fourni des preuves d'une évolution vers une double identité (expert en la matière et enseignant de la matière) chez les participants, particulièrement ceux ayant terminé les cinq cours

Bien qu'un manque de données ait limité notre capacité à tirer des conclusions fermes et spécifiques, les enseignants prenant part au programme ont signalé une augmentation de leur confiance en leur capacité à bien enseigner par suite de leur participation au programme, et ils ont également mentionné un engagement à l'égard d'une philosophie d'apprentissage active, engagée et centrée sur l'étudiant. Il est, bien entendu, impossible de déterminer à partir de cette étude si ces affirmations auraient été les mêmes sans participation au programme de perfectionnement du corps professoral, mais il est évident que les visées du programme sont beaucoup plus ambitieuses que ces deux objectifs. Selon les rapports remis par les participants à l'étude, il est permis de croire que le programme atteint ses objectifs.

Nous recommandons que cette étude, ou une variante de celle-ci, soit répétée avec de futures cohortes. Le cas échéant, nous recommandons de réduire le nombre d'instruments de sondage à trois : le sondage sur l'auto-évaluation des compétences et des habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham (Durham College Faculty Teaching Skills and Abilities Self-Assessment Survey), l'inventaire des perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory; Pratt, 2013) et l'échelle d'auto-efficacité des professeurs (Teacher Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Schmitz et Daytner, 1999). Le fait de limiter l'étude à ces trois instruments permettrait peut-être d'améliorer la conformité en diminuant les attentes par rapport aux participants tout en fournissant des données spécifiques et utiles sur les principaux domaines d'intérêt (niveau de confiance et approche pédagogique). Une recherche longitudinale sur l'incidence du programme sur les résultats d'apprentissage des étudiants devrait également être envisagée, peut-être au moyen de diverses méthodes, comme l'observation par les pairs, l'analyse du matériel pédagogique, des portfolios d'enseignement et des entrevues avec les étudiants, en plus de mécanismes de déclaration par les participants eux-mêmes.

Table des matières

Remerciements.....	1
Résumé	2
Table des matières	2
Liste des tableaux.....	3
Introduction	4
Contexte et objectif	4
Questions de recherche	5
Méthodes de recherche et méthodologie	6
Limites des données	7
Analyse documentaire.....	7
Introduction	7
Analyses du perfectionnement du corps professoral.....	8
Conceptions de l'enseignement.....	9
L'impact du perfectionnement du corps professoral sur les conceptions de l'enseignement des professeurs	10
L'impact du perfectionnement du corps professoral sur l'apprentissage des étudiants.....	12
Auto-efficacité des enseignants.....	13
L'impact du perfectionnement du corps professoral sur l'auto-efficacité des enseignants	14
Présentation et analyse des données	15
Données de sondage.....	15
Résultats de recherche	15
Inventaire des perspectives de l'enseignement (TPI; Pratt et Collins)	15
Philosophies de l'éducation des adultes (Zinn)	17
Inventaire des approches pédagogiques (Trigwell et Prosser)	17
Inventaire de l'auto-efficacité des professeurs (Schwarzer, Schmitz et Daytner)	18
Entrevues individuelles	21
Analyse du groupe de discussion	21
Discussion	22
Conclusion	24
Références	26

Une annexe distincte est disponible en anglais seulement sur le site Web à heqco.ca.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résultats de l'inventaire des perspectives de l'enseignement	16
Tableau 2 : Résultats des philosophies de l'éducation aux adultes	17
Tableau 3 : Résultats de l'inventaire des approches pédagogiques	18
Tableau 4 : Résultats de l'inventaire de l'auto-efficacité des professeurs	19
Tableau 5 : Résultats de l'auto-évaluation des compétences et des habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham	20

Introduction

Contexte et objectif

Le présent projet de recherche a été entrepris afin d'examiner l'efficacité d'un nouveau programme de formation à l'enseignement mis à l'essai au Collège Durham de 2010 à 2013. Utilisant une combinaison de données recueillies au moyen de sondages, d'entrevues et de groupes de discussion menés auprès d'enseignants, le projet visait à étudier l'impact du programme et à déterminer si celui-ci atteignait ses objectifs, particulièrement dans deux domaines :

- Est-ce que les enseignants ont indiqué avoir plus confiance en leur capacité de bien enseigner au niveau collégial (auto-efficacité) par suite du programme?
- Est-ce que les enseignants ont fait état d'une philosophie d'apprentissage actif et engagé qui est centré sur les étudiants à la conclusion du programme?

Le Collège Durham est un collège polyvalent d'arts appliqués et de technologie établi à Oshawa, en Ontario. En 2009, le collège a décidé de mettre en place un programme de formation obligatoire pour les nouveaux professeurs, qui comprenait des cours donnant droit à des crédits menant à l'obtention d'un certificat en enseignement collégial délivré par l'établissement. Bien que la plupart des autres programmes d'initiation à l'enseignement offerts dans le réseau des collèges de l'Ontario nécessitent la participation à divers cours et ateliers, aucun de ces programmes (selon ce que le Collège Durham a pu déterminer) ne comprenait des cours donnant droit à des crédits permettant une évaluation formelle des compétences en enseignement des nouveaux professeurs dans un contexte universitaire.

Plusieurs facteurs ont joué un rôle déterminant dans la décision de mettre en œuvre ce programme :

- le collège avait décidé d'entrer dans une phase de croissance intensive, avec comme objectif de doubler sa population étudiante en cinq ans (pour la faire passer d'environ 5 000 à 10 000 étudiants);
- cette initiative de croissance nécessitait l'embauche d'un nombre important de nouveaux professeurs à temps plein;
- un mandat avait été établi dans le plan stratégique et les documents d'orientation sur l'enseignement du collège en vue de mettre l'accent sur l'efficacité des enseignants et la qualité de l'expérience des étudiants.

Les dirigeants du collège ont vu dans ces facteurs une occasion de mettre à l'essai un programme de formation à l'enseignement exhaustif qui permettrait d'atteindre un certain nombre d'objectifs, lesquels sont énumérés ci-dessous. Ces objectifs ont été définis dans le contexte d'un examen des bonnes pratiques en matière d'enseignement et de formation des enseignants mené par les membres du centre d'enrichissement scolaire et de perfectionnement du personnel enseignant (Centre for Academic and Faculty Enrichment, ou CAFE), qui ont par la suite mis au point le programme de certificat en enseignement.

- Assurer que les nouveaux enseignants acquièrent les compétences et habiletés pédagogiques énoncées dans le document Faculty Teaching Skills and Abilities du Collège Durham (Annexe A du rapport intégral).
- Inculquer et modeler une philosophie d'enseignement comprenant l'apprentissage actif, la pratique réflexive et l'enseignement en contexte communautaire.

- Fournir des occasions, des ressources et des structures qui appuient la création d'une communauté de pratique spontanée regroupant des membres du corps professoral de différentes disciplines.
- Permettre aux nouveaux enseignants d'établir rapidement des liens avec les membres du CAFE du Collège Durham.

En conséquence, les membres du CAFE ont élaboré un programme d'études pour tenir compte de ces objectifs et illustrer de bonnes pratiques en enseignement. Le programme ainsi créé, qui a été lancé en septembre 2010, est structuré comme suit :

- Trois cours obligatoires donnant droit à des crédits (42 heures chacun), suivis dans les dix-huit premiers mois de la période de probation du nouveau professeur.
 - méthodes d'enseignement (Teaching Methodologies).
 - conception et élaboration de programmes (Curriculum Design and Development).
 - évaluation (Assessment and Evaluation).
- Deux cours à option donnant droit à des crédits (42 heures chacun), suivis à la discrétion du professeur.
 - diversité en matière d'enseignement et d'apprentissage (Diversity in Teaching and Learning).
 - professionnalisme et pratique éclairée (Professionalism and Scholarly Practice).

Tous les nouveaux professeurs doivent avoir terminé les trois cours obligatoires avant la fin de leur période de probation. Les nouveaux professeurs qui suivent avec succès les cinq cours du programme obtiennent un certificat en enseignement collégial du Collège Durham.

Tout au long du programme, les nouveaux enseignants ont participé à des cours hybrides (50 % en ligne) donnés par des professeurs qualifiés faisant partie du personnel du CAFE. Les trois premiers cours sont intégrés à l'horaire d'enseignement hebdomadaire, et la formule type d'attribution de la charge de travail de l'enseignant tient compte de sa participation à ces cours pour chaque semestre (on lui laisse du temps pour suivre les cours en allégeant sa charge de cours/travail). Les cours à option (ouverts à tous les professeurs à temps plein du Collège Durham ainsi qu'aux enseignants en période de probation) sont donnés le soir et ne sont pas pris en compte dans la formule type d'attribution de la charge de travail. Il n'y a pas de droits de scolarité à payer pour ces cours, mais les participants doivent acheter un manuel complet qui est utilisé dans les cinq cours. Les cours visent l'acquisition de compétences pédagogiques pratiques. Pour ce faire, des documents réellement utilisés par l'enseignant dans les cours et les tâches faisant partie de sa charge d'enseignement servent de base pour les devoirs. De plus, une approche fondée sur la pratique réflexive est intégrée à l'ensemble du programme. Parallèlement, l'utilisation de modèles et la conception de programmes de cours permettent de communiquer et de faire découvrir la philosophie d'apprentissage actif et engagé du collège. Un guide donne une description complète des cours et des politiques du programme.¹

Questions de recherche

Selon les directives de l'équipe de direction du collège, le lancement du programme pilote prévoyait un plan pour la collecte de données sur son efficacité par rapport au mandat établi dans le plan stratégique et les documents d'orientation sur l'enseignement du collège. Plus précisément, le collège cherchait à déterminer si le programme était efficace dans les deux domaines susmentionnés :

¹ <http://innovation.dc-uoit.ca/links/detc>

- Est-ce que les enseignants ont indiqué avoir plus confiance en leur capacité de bien enseigner au niveau collégial (auto-efficacité) par suite du programme?
- Est-ce que les enseignants ont fait état d'une philosophie d'apprentissage actif et engagé qui est centré sur les étudiants à la conclusion du programme?

Méthodes de recherche et méthodologie

Compte tenu de la nature expérientielle et individuelle des effets que nous voulions étudier, nous avons adopté une approche multiméthodes incluant des données de diverses sources, comme suit :

- Les participants ont été invités à répondre à cinq instruments de sondage à trois étapes du processus de recherche (avant le début du programme; après avoir réussi les trois cours obligatoires; après avoir réussi les deux cours à option, le cas échéant)
 - auto-évaluation des compétences et habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham ((Durham College Faculty Teaching Skills and Abilities Self-Assessment)²
 - inventaire des perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory; Pratt et Collins, 2013)³
 - échelle d'auto-efficacité des professeurs (Teacher Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Schmitz et Daytner, 1999)⁴
 - inventaire des approches pédagogiques (Approaches to Teaching Inventory; Trigwell et Prosser, 2004)⁵
 - inventaire des philosophies de l'éducation des adultes (Philosophy of Adult Education Inventory; Zinn)⁶
- Les participants ont été invités à prendre part à des entrevues individuelles avec l'adjoint à la recherche après avoir suivi les trois cours obligatoires.⁷
- Les participants ont été invités à prendre part à un groupe de discussion animé par l'adjoint à la recherche après avoir suivi l'ensemble des cinq cours.⁸

Toutes les données ont été recueillies et analysées conformément aux exigences du conseil d'éthique en recherche du Collège Durham pour assurer que les nouveaux professeurs ne subissent aucune coercition ou conséquence en raison de leur participation à ce projet. La participation à la recherche était à titre volontaire et strictement anonyme. Parce que les chercheuses sont à la fois des membres du centre de soutien à l'enseignement du Collège Durham et des professeurs participant au programme de perfectionnement du corps professoral, des précautions additionnelles ont été prises pour assurer qu'en aucun temps les chercheuses ne connaissent l'identité des participants au projet de recherche. Pour ce faire, des pseudonymes ont été utilisés, et on a demandé l'aide du personnel du bureau des services de recherche et de l'innovation (Office of Research Services and Innovation, ou ORSI) pour promouvoir le projet, inscrire les

² <http://cafe.durhamcollege.ca/facultysa/>

³ <http://teachingperspectives.com/drupal/about/about>

⁴ <http://www.statisticssolutions.com/resources/directory-of-survey-instruments/teacher-self-efficacy-scale>

⁵ Trigwell, K., et M. Prosser. 2004. « Development and use of the approaches to teaching inventory », *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p. 409-424.

⁶ http://www25.brinkster.com/educ605/paei_howtouse.htm

⁷ Les questions posées dans le cadre des entrevues peuvent être consultées à l'Annexe C.

⁸ Les questions posées dans le groupe de discussion peuvent être consultées à l'Annexe E.

participants ainsi que recueillir et dépersonnaliser les données. On a également fait appel à un adjoint à la recherche neutre (pas un employé du Collège Durham), que les participants ne connaissaient pas auparavant et qui n'avait aucun lien, officiel ou non, avec eux.

Les instruments de sondage ont été sélectionnés au terme d'un examen de leur utilisation actuelle dans la documentation traitant des philosophies de l'enseignement et des approches pédagogiques. De plus, ces instruments avaient été approuvés aux fins d'utilisation dans le cadre d'un projet de recherche financé par le COQES et portant sur un sujet similaire au cours des dernières années (projet de l'Université de Windsor). Plus précisément, les travaux de Stes, Clement et Van Petegem (2007), de Stes, Coertjens et Van Petegem (2010) et de Stes, Min-Leliveld et Van Petegem (2010) ont joué un rôle important dans notre décision d'utiliser l'inventaire des approches pédagogiques, car ces recherches traitaient de questions similaires aux nôtres, y compris une utilisation en test-retest de cet inventaire. Aucune autre information de type test-retest n'a été trouvée relativement aux autres instruments.

Les ensembles de données provenant des sondages, des entrevues et des groupes de discussion ont été analysés manuellement par l'adjoint à la recherche.

Limites des données

L'obligation de répondre à cinq sondages à trois occasions dans un délai de deux ans semble avoir été trop contraignante pour des enseignants en période de probation devant composer avec les exigences d'une charge de travail d'enseignement complète et celles du programme de formation à l'enseignement. Par conséquent, aucun des participants n'a satisfait à toutes les exigences du projet. Nous avons espéré faire le suivi des changements spécifiques touchant chaque participant (à l'aide de pseudonymes) sur toute la durée du programme, mais cela n'a pas été possible. Un seul participant a répondu à deux sondages. Ainsi, bien que les données recueillies dans le cadre des entrevues et des groupes de discussion laissent entrevoir une hausse du niveau de confiance parmi les participants, nous ne pouvons pas attribuer les changements spécifiques dans les mesures de l'efficacité ou les approches pédagogiques (comme le montrent les questions de sondage) aux effets du programme.

De plus, il convient de souligner que ces résultats ont été recueillis auprès de la première cohorte du nouveau programme de perfectionnement du corps professoral. Cela pourrait avoir eu pour effet d'encourager les participants à être particulièrement généreux dans leurs commentaires sur le programme (compte tenu de sa nouveauté), mais pourrait également faire en sorte que les résultats reflètent les problèmes et les erreurs inévitablement liés à un programme qui est offert pour la première fois. Nous suggérons de recueillir d'autres données auprès des futures cohortes et de les analyser afin de corroborer nos conclusions et d'assurer que le programme continue d'atteindre ses objectifs.

Analyse documentaire

Introduction

Le texte qui suit est une analyse de la documentation traitant des conceptions de l'enseignement, de l'auto-efficacité des professeurs et de l'impact du perfectionnement du corps professoral sur ces deux éléments, ce qui est directement lié à nos questions de recherche. Aux fins de la présente analyse, nous présenterons d'abord un résumé de plusieurs analyses documentaires systématiques traitant des effets des activités de

perfectionnement du corps professoral dans l'enseignement supérieur. Nous étudierons ensuite les travaux de recherche liés aux conceptions de l'enseignement et à l'impact du perfectionnement du corps professoral sur les conceptions des enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Enfin, nous présenterons la documentation associée à l'auto-efficacité des professeurs et au perfectionnement du corps professoral.

Analyses du perfectionnement du corps professoral

Jusqu'à présent, un certain nombre d'auteurs ont effectué des analyses documentaires systématiques sur les effets des activités de perfectionnement du corps professoral dans l'enseignement supérieur (Levinson-Rose et Menges, 1981; Prebble *et al.*, 2004; Steinert *et al.*, 2006; Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem, 2010; Weimer et Lenze, 1991; Wilson, 2012). La première analyse systématique, effectuée par Levinson-Rose et Menges (1981), était fondée sur une synthèse de 71 études publiées du milieu des années 1960 aux années 1980, la plupart traitant du perfectionnement du corps professoral dans des établissements américains. Les auteurs ont noté que même si les ateliers et les séminaires constituaient la forme d'intervention la plus courante en matière de formation pédagogique (il s'agissait le plus souvent d'ateliers brefs se déroulant en une seule séance), ces ateliers et séminaires étaient également ceux qui avaient le moins fait l'objet d'une évaluation et qui étaient les moins susceptibles de « produire des changements durables dans le comportement d'enseignement ou d'avoir un impact durable sur les étudiants » (Levinson-Rose et Menges, 1981, p. 419).

Weimer et Lenze (1991) ont mis à jour l'analyse de Levinson-Rose et Menges (1981), en mettant l'accent sur la documentation publiée dans les années 1980, laquelle reposait principalement sur des sources américaines. Selon leurs constatations, les ateliers et les séminaires demeuraient le type le plus courant d'activité de perfectionnement du corps professoral. Dans l'ensemble, les résultats de leur analyse des effets de la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur n'ont pas été concluants (Stes, 2010). Prebble *et al.* (2004) ont réalisé une analyse détaillée de plus de 150 études publiées de 1990 à 2004 et provenant de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, de l'Amérique du Nord, du Royaume-Uni, de Singapour et de Hong Kong. Ils ont conclu que les cours de formation brefs ont tendance à n'avoir qu'un impact limité sur la pratique d'enseignement proprement dite.

Steinert *et al.* (2006) ont effectué une analyse spécifique à la discipline en fonction de 53 articles désignés, publiés de 1980 à 2002 et majoritairement aux États-Unis, qui traitaient particulièrement du perfectionnement du corps professoral dans les sciences médicales. Steinert *et al.* (2006) ont fait état du degré de satisfaction élevé des professeurs à l'égard des initiatives de perfectionnement du corps professoral, ainsi que des changements positifs touchant les attitudes, les connaissances, les compétences et le comportement des enseignants par suite de leur participation à des activités de perfectionnement du corps professoral.

Une autre analyse empirique réalisée par Stes *et al.* (2010) différait des analyses précédentes du fait qu'elle regroupait les études analysées en fonction de la portée du résultat mesuré (c.-à-d., changement touchant les enseignants, impact institutionnel et changement touchant les étudiants) et des méthodologies de recherche utilisées, plutôt qu'en fonction du type d'intervention en matière de perfectionnement du corps professoral. Dans les 36 études qu'ils avaient sélectionnées, les auteurs ont trouvé des données prouvant que les interventions liées à la formation pédagogique qui se sont prolongées dans le temps avaient eu sur le comportement des résultats plus positifs que les activités ponctuelles.

Tout récemment, Wilson (2012) a produit une analyse de la documentation sur le perfectionnement du corps professoral dans l'enseignement supérieur au moyen d'une méta-étude de 73 études de recherche réalisées de 2000 à 2009. Wilson a découvert qu'il n'était pas possible de tirer des conclusions concernant le lien entre

les approches en matière de perfectionnement du corps professoral utilisées dans l'enseignement supérieur et les résultats d'enseignement réellement obtenus, ce qui s'explique par le fait que les travaux de recherche sont surtout fondés sur des questions de recherche très précises qui mettent l'accent sur l'impact personnel pour les enseignants, mais sans mentionner l'impact sur les étudiants, les départements ou les établissements. Wilson (2012) a conclu que : « Nous en savons en fait très peu sur le lien entre les initiatives de formation pédagogique et les améliorations au chapitre de l'enseignement universitaire » (Wilson, 2012, p. 138).

Les analyses dont il est fait mention dans les paragraphes précédents révèlent des différences dans les effets du perfectionnement du corps professoral qui ont été signalés. Les analyses donnent à penser que les cours de formation brefs ont peu d'impact sur l'enseignement et l'apprentissage, alors que les programmes de perfectionnement du corps professoral intensifs et plus exhaustifs ont la capacité d'influencer les croyances et le comportement des enseignants et peuvent mener à une approche pédagogique plus centrée sur les étudiants. Cela étant dit, Levinson-Rose et Menges (1981) et Steinert *et al.* (2006) font état d'un effet positif pour la majorité des interventions en matière de perfectionnement du corps professoral, tandis que Weimer et Lenze (1991) et Wilson (2012) soulignent que les résultats n'étaient pas concluants. Prebble *et al.* (2004) et Stes *et al.* (2010) indiquent que la différence d'effet dépend du format de l'activité de perfectionnement du corps professoral. Toutes les analyses ont révélé les faiblesses des conclusions dont elles faisaient état ainsi que la nécessité d'effectuer plus de recherches et d'évaluations et, de façon générale, d'élaborer des études de recherche plus poussées pour étudier les effets des activités de perfectionnement du corps professoral dans l'enseignement supérieur.

Conceptions de l'enseignement

Les travaux de recherche ont révélé que les conceptions personnelles de l'enseignement découlent des expériences personnelles des enseignants, tant comme étudiants que professeurs (Dall'Alba, 1991; Martin et Balla, 1991; Pratt, 1992; Prosser, Trigwell et Taylor, 1994; Samuelowicz et Bain, 1992). Dans la documentation, on distingue habituellement deux orientations générales concernant les conceptions de l'enseignement : 1) l'orientation centrée sur le professeur, décrivant les enseignants qui considèrent l'enseignement comme la transmission de connaissances aux étudiants, et 2) l'orientation centrée sur l'étudiant (ou l'apprenant), décrivant les enseignants qui voient l'enseignement comme le processus facilitant chez l'étudiant l'acquisition personnelle de connaissances et le changement conceptuel (Calderhead, 1996; Kember, 1997; Trigwell et Prosser, 2004).

Selon les conclusions de Kember (1997), treize études empiriques indépendantes ont mis en lumière parmi le corps professoral des conceptions de l'enseignement similaires, s'inscrivant dans un continuum allant d'une approche axée sur l'enseignant et le contenu à une extrémité, à une approche centrée sur l'étudiant et l'apprentissage, à l'autre extrémité. De même, Prosser et Trigwell (1999) ont désigné plusieurs conceptions de l'enseignement et approches pédagogiques allant de principalement centrées sur l'enseignant à principalement centrées sur l'apprenant. Samuelowicz et Bain (2001) ont également suggéré que les conceptions de l'enseignement sont principalement centrées sur l'enseignant ou sur l'étudiant.

Il a également été démontré que les conceptions de l'enseignement des professeurs inspirent leurs approches pédagogiques (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Trigwell et Prosser, 2004). Par exemple, Kember et Kwan (2000) ont interviewé 17 chargés de cours afin de cerner leurs conceptions de l'enseignement et leurs approches pédagogiques. Ils ont observé que les chargés de cours qui considéraient l'enseignement comme un processus de transmission des connaissances étaient plus susceptibles d'utiliser des approches pédagogiques centrées sur le contenu, tandis que ceux qui considéraient l'enseignement comme un processus de facilitation avaient tendance à utiliser des approches centrées sur l'apprenant.

Coffey et Gibbs (2002) ont également conclu que les professeurs ayant une approche pédagogique centrée sur l'étudiant utilisaient un plus vaste répertoire de méthodes d'enseignement que les professeurs qui adoptent une approche pédagogique centrée sur l'enseignant.

En outre, les recherches menées sur ces deux principales orientations pédagogiques ont révélé une relation importante entre les méthodes d'enseignement des professeurs et les modes d'apprentissage des étudiants (Kember et Gow, 1994; Prosser et Trigwell, 1999; Sheppard et Gilbert, 1991). Sheppard et Gilbert (1991) ont montré que la théorie de l'apprentissage d'un chargé de cours influence les croyances des étudiants concernant la structure des connaissances, ce qui à son tour influence le mode d'apprentissage des étudiants. Une étude réalisée par Kember et Gow (1994) a également révélé qu'une orientation fondée sur la facilitation de l'apprentissage (orientation centrée sur l'apprenant) encourageait un apprentissage plus efficient parmi les étudiants. Prosser et Trigwell (1999) ont aussi indiqué que « les professeurs d'université qui mettent l'accent sur leurs étudiants et sur l'apprentissage de leurs étudiants ont tendance à avoir des étudiants qui accordent la priorité à la signification et à la compréhension dans leurs études, tandis que les professeurs d'université qui se concentrent sur eux-mêmes et sur ce qu'ils font ont tendance à avoir des étudiants pour qui l'imitation est la principale préoccupation » (p. 142). Une autre étude par Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) a suggéré que les professeurs qui utilisent une approche centrée sur l'enseignant étaient plus susceptibles d'encourager des modes d'apprentissage superficiel chez leurs étudiants. Une relation inverse, mais légèrement moins marquée, indiquait que les professeurs qui adoptaient une approche centrée sur l'apprenant encourageaient des modes d'apprentissage plus approfondi chez leurs étudiants.

Selon Kember et Kwan (2000), il est peu probable que des changements fondamentaux surviennent dans la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage sans qu'il y ait de changement dans les conceptions de l'enseignement des professeurs. Par conséquent, pour encourager les approches centrées sur l'apprenant, il faut élargir et développer les conceptions sous-jacentes sur la signification de l'enseignement et de l'apprentissage (Kember et Gow, 1994). À ce titre, on a avancé que les efforts en matière de perfectionnement du corps professoral devraient principalement viser à faire changer les conceptions de l'enseignement des professeurs afin de mettre l'accent sur la facilitation de l'apprentissage des étudiants (Kember et Gow, 1994; Trigwell et Prosser, 1996). Cette approche demande que l'on abandonne les approches traditionnelles en matière de perfectionnement du corps professoral qui ne consistent qu'à présenter diverses stratégies d'enseignement afin de privilégier des approches plus élaborées qui remettent en question les conceptions de l'enseignement et qui aident les professeurs à devenir plus conscients de différences plus grandes entre les divers styles d'enseignement et d'apprentissage (Åkerlind, 2007; Trigwell et Prosser, 1996).

L'impact du perfectionnement du corps professoral sur les conceptions de l'enseignement des professeurs

Un certain nombre d'études ont étudié l'impact du perfectionnement du corps professoral sur les conceptions de l'enseignement des professeurs (Butcher et Stoncel, 2012; Cilliers et Herman, 2010; Ginns, Kitay et Prosser, 2008; Hanbury, Prosser et Rickinson, 2008; Hubball, Collins et Pratt, 2005; Gibbs et Coffey, 2004; Ho, Watkins et Kelly, 2001; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007; Stes, Coertjens et Van Petegem, 2010). Une des études dont il est le plus souvent fait mention est celle de Gibbs et Coffey (2004), qui portait sur l'efficacité des programmes de formation des professeurs dans 22 universités de huit pays et qui incluait un groupe d'enseignants et leurs étudiants, étudiés au début de leur formation et une année plus tard. Un groupe témoin de nouveaux enseignants n'ayant reçu aucune formation et leurs étudiants faisait également l'objet d'une étude similaire. Gibbs et Coffey (2004) ont constaté que les participants aux programmes de perfectionnement du corps professoral à l'université étaient plus susceptibles d'adopter une pratique

d'enseignement centrée sur l'apprenant, alors que les enseignants n'ayant pas participé à des programmes de perfectionnement du corps professoral étaient devenus moins nombreux à adopter une méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant et plus nombreux à utiliser des pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant. Ho *et al.* (2001) ont mené, à une plus petite échelle, une étude sur le programme de perfectionnement du corps professoral de l'Université polytechnique de Hong Kong en comparant les conceptions de l'enseignement au début du programme de perfectionnement du corps professoral et une autre fois un an plus tard. Ils ont constaté que sur les neuf enseignants ayant commencé le programme avec un niveau de conception de l'enseignement relativement peu élevé, six (66 %) avaient montré des changements positifs dans leurs conceptions de l'enseignement et une amélioration considérable de leurs pratiques d'enseignement, de l'avis de leurs étudiants, après avoir suivi le programme de perfectionnement du corps professoral. Les auteurs ont conclu que les programmes de perfectionnement du corps professoral peuvent entraîner une modification des conceptions de l'enseignement, ce qui peut à son tour induire des changements touchant la pratique d'enseignement et l'apprentissage des étudiants.

Plus récemment, Stes, Coertjens et Van Petegem (2010) ont cherché à savoir s'il y avait des différences dans l'approche pédagogique des participants au programme de perfectionnement du corps professoral destiné aux professeurs débutants de l'Université d'Anvers et celle des enseignants qui n'y avaient pas participé. Les auteurs ont conclu que le perfectionnement du corps professoral peut accroître la mesure dans laquelle les professeurs adoptent une approche pédagogique centrée sur l'étudiant. Butcher et Stoncel (2012) ont également fourni des preuves récentes de cet impact grâce à une approche fondée sur des études de cas institutionnelles qui leur a permis d'étudier l'impact d'un certificat de deuxième cycle en enseignement supérieur, destiné aux nouveaux enseignants qui entraient au service de l'Université de Northampton, au Royaume-Uni, directement du marché du travail. Cette recherche a révélé que les nouveaux professeurs étaient disposés à adopter de nouvelles approches en matière d'enseignement, de planification et d'évaluation, et qu'ils délaissaient les approches centrées sur l'enseignant au profit de celles centrées sur l'apprenant. Les impacts du perfectionnement du corps professoral pouvaient être observés au niveau individuel et départemental, dans l'expérience des étudiants et dans la carrière des participants. Plusieurs autres auteurs ont également fait état de conclusions similaires, ce qui indique que les initiatives de perfectionnement du corps professoral peuvent être efficaces pour faire évoluer les croyances des professeurs, en les faisant passer d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche plus centrée sur l'étudiant.

Postareff *et al.* (2007) ont entrepris une analyse systématique fondée sur 200 professeurs d'enseignement supérieur de différentes disciplines à l'Université d'Helsinki. L'étude visait à déterminer si la durée du perfectionnement du corps professoral avait une incidence sur les approches pédagogiques et sur les croyances en l'auto-efficacité. L'évaluation a révélé que le perfectionnement du corps professoral encourage le passage d'une approche fondée sur la transmission de l'information et centrée sur l'enseignant à une approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant, mais comme le précisent toutefois les auteurs, ce processus est lent. Après une seule année de formation pédagogique, les professeurs ayant reçu cette formation ont indiqué être plus centrés sur l'étudiant que ceux qui ne l'avaient pas eue. Les données laissent entendre qu'un processus de perfectionnement du corps professoral d'au moins un an est nécessaire pour que des effets positifs apparaissent. Des conclusions similaires concernant un transfert différé de l'apprentissage ont été signalées dans d'autres études (Cilliers et Herman, 2010; Light, Calkins, Luna et Drane, 2009).

En général, la documentation confirme qu'il est possible de prouver que la participation à des programmes de perfectionnement du corps professoral fait évoluer les conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage, d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'étudiant. Cela étant dit, la documentation concernant l'impact du perfectionnement du corps professoral sur les conceptions de

l'enseignement des professeurs a fait l'objet de certaines critiques. Par exemple, Eley (2006) et Kane, Sandretto et Heath (2002) ont remis en question la légitimité d'un certain nombre d'études, en faisant valoir que, dans la plupart des cas, les études étaient fondées sur l'auto-évaluation et non sur l'observation de la pratique des enseignants. Gibbs (2003) prévient également que les études qui ne sont fondées que sur l'auto-évaluation risquent vraisemblablement de mener à des conclusions erronées concernant l'impact du perfectionnement du corps professoral sur le comportement des enseignants.

L'impact du perfectionnement du corps professoral sur l'apprentissage des étudiants

Plusieurs études ont également étudié les effets du perfectionnement du corps professoral sur l'apprentissage des étudiants. Gibbs et Coffey (2004) ont observé que les étudiants adoptaient un mode d'apprentissage superficiel dans une moindre mesure après que leurs professeurs eurent participé à un programme de perfectionnement du corps professoral. Ils ont également adopté un mode d'apprentissage approfondi dans une plus large mesure, mais ce changement était limité et négligeable. Gibbs et Coffey (2004) ont suggéré que le perfectionnement du corps professoral dans l'enseignement supérieur devrait viser à modifier les conceptions de l'enseignement des professeurs au profit d'une approche plus centrée sur l'étudiant, et ce, en raison de l'effet satisfaisant de cette approche pour ce qui est d'améliorer les processus d'apprentissage et les résultats des étudiants. Dans leur étude, Ho *et al.* (2001) ont constaté que le programme de perfectionnement du corps professoral entraînait un changement conceptuel ou un développement conceptuel détectable chez les deux tiers des membres du groupe-échantillon qui, pour leur part, ont été mieux notés par leurs étudiants pour leurs pratiques d'enseignement au cours de l'année scolaire suivante. Par ailleurs, un impact positif a été observé sur les méthodes d'étude des étudiants de la moitié des professeurs qui ont changé leurs conceptions de l'enseignement. Des conclusions similaires ont également été confirmées par Hanbury *et al.* (2008), qui ont constaté que, lorsque les enseignants adoptent une approche pédagogique centrée sur l'étudiant par suite de leur participation à un programme de perfectionnement du corps professoral, leurs étudiants adoptent des modes d'apprentissage approfondi pour leurs études. Cette conclusion a été tirée au moyen de sondages réalisés en classe, qui ont permis de recueillir des données sur le temps que les étudiants consacrent à un cours, leur participation en classe, leur intérêt à apprendre, le degré de responsabilité personnelle assumée par rapport à leur apprentissage, la qualité de leurs travaux, leurs résultats aux examens et la qualité perçue de leur programme d'éducation dans l'ensemble.

Prebble *et al.* (2004) ont également conclu que le perfectionnement du corps professoral peut avoir un impact direct sur la qualité de l'enseignement, laquelle peut, à son tour, avoir une influence positive sur l'apprentissage des étudiants, mais que le lien existant entre le perfectionnement du corps professoral et les résultats d'apprentissage des étudiants était indirect. McAlpine, Oviedo et Emrick (2008) ainsi que Horsburgh (1999) ont eux aussi mis en évidence la difficulté qu'il y a à établir un lien direct entre le perfectionnement du corps professoral et l'apprentissage des étudiants, en suggérant que les améliorations touchant les résultats d'apprentissage des étudiants pourraient être attribuables à la conception des programmes plutôt qu'aux pratiques d'enseignement individuelles des professeurs. D'autres preuves de la complexité associée à toute tentative de mesurer l'efficacité du perfectionnement du corps professoral sur l'apprentissage des étudiants ont été présentées par Devlin (2008), qui a souligné que, puisque les changements dans la pratique en classe par suite d'une participation au perfectionnement du corps professoral ne sont pas immédiats, tout impact sur les résultats d'apprentissage des étudiants est difficile à repérer. Ces conclusions donnent également à penser que les preuves d'un impact sur les résultats d'apprentissage des étudiants devraient être recueillies de façon longitudinale et en utilisant des méthodes plus rigoureuses que l'auto-évaluation, comme l'observation par les pairs, l'analyse du matériel pédagogique et du matériel d'apprentissage, les

portfolios d'enseignement et les entrevues avec les étudiants (Devlin, 2008; Horsburgh, 1999; McAlpine *et al.*, 2008; Prebble *et al.*, 2004).

Auto-efficacité des enseignants

Les recherches sur l'auto-efficacité des enseignants remontent aux études pédagogiques menées par l'organisme RAND au milieu des années 1970, lorsque deux éléments de questionnaire fondés sur la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966) ont été ajoutés à un questionnaire existant afin d'étudier les croyances des enseignants en ce qui a trait à leur capacité d'influencer le rendement des étudiants (Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998). Le total des scores obtenus pour les deux éléments de RAND, désigné sous l'appellation d'« efficacité des enseignants » (teacher efficacy, ou TE), indiquait dans quelle mesure l'enseignant croyait orienter les conséquences de l'apprentissage et la motivation des étudiants (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Encouragés par la réussite des études de RAND, plusieurs chercheurs (c.-à-d., Ashton et Webb, 1986; Guskey, 1981; Rose et Medway, 1981) ont tenté d'élargir et d'affiner la notion d'efficacité des enseignants, en élaborant d'autres instruments pour aider à évaluer ce concept.

À la fin des années 1970, une deuxième série de travaux de recherche ont été élaborés à partir de la théorie sociale cognitive et de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977; 1997). Le concept d'auto-efficacité des enseignants peut être décrit comme les croyances individuelles d'un enseignant en sa propre capacité de planifier, d'organiser et de réaliser les activités nécessaires à l'atteinte de certains objectifs pédagogiques (Bandura, 1977; 1997). Selon la théorie de Bandura, l'auto-efficacité comporte deux composantes : l'attente d'efficacité et l'attente de résultat. L'attente d'efficacité est la conviction qu'a une personne de posséder la capacité, les connaissances et les compétences pour exécuter avec succès le comportement ou les actions qui sont nécessaires pour produire le ou les résultats attendus, tandis que l'attente de résultat est la croyance selon laquelle un comportement donné ou une action donnée produira bel et bien le ou les résultats attendus. Ainsi, afin de réussir, l'enseignant doit avoir à la fois des attentes d'efficacité élevées et des attentes de résultat élevées (Bandura, 1977; 1997). La théorie de Bandura a également influencé la création d'un certain nombre d'instruments de l'efficacité, notamment l'échelle d'auto-efficacité des professeurs (Teacher Efficacy Scale; Gibson et Dembo, 1984), les sketchs d'Ashton (Ashton Vignettes; Ashton, Buhr et Crocker, 1984), l'instrument de mesure de la croyance en l'efficacité à l'égard de l'enseignement des sciences (Science Teaching Efficacy Belief Instrument; Riggs et Enochs, 1990) et l'échelle d'efficacité des professeurs de l'État de l'Ohio (Ohio State Teacher Efficacy Scale; Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Il a été établi que l'auto-efficacité des enseignants est l'une des variables les plus régulièrement associées à un comportement d'enseignement positif (Akbari *et al.*, 2009; Ashton et Webb, 1986; Bümen, 2009; Gibson et Dembo, 1984). Les recherches portant sur l'auto-efficacité des enseignants semblent indiquer que les comportements d'enseignement, comme la persévérance dans l'exécution d'une tâche, la prise de risques et l'utilisation d'innovations, sont liés à des degrés élevés d'auto-efficacité (Ashton et Webb, 1986; Guskey, 1988). Gibson et Dembo (1984) ont révélé que les enseignants dont l'auto-efficacité est grande investissent plus d'efforts dans l'enseignement aux étudiants et qu'ils le font au moyen de meilleures stratégies didactiques que les enseignants ayant une auto-efficacité faible. On a également fait valoir que les enseignants qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité adaptent leurs pratiques d'enseignement aux besoins des étudiants (Saklofske *et al.*, 1988), sont plus susceptibles d'utiliser des méthodes d'enseignement axées sur la pratique (Riggs et Enochs, 1990) et s'impliquent plus dans les activités de collaboration avec les autres (Bümen, 2009; Gibson et Dembo, 1984). Il a également été démontré que les enseignants ayant un plus grand sentiment d'auto-efficacité ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de planification et d'organisation (Allinder, 1994) et vivent des niveaux de stress plus faibles que leurs collègues ayant une auto-efficacité moins forte (Akbari *et al.*, 2009).

Certains chercheurs ont également suggéré que l'auto-efficacité des enseignants est liée au rendement des étudiants (Ashton et Webb, 1986; Brownell et Pajares, 1999; Gibson et Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Par exemple, Woolfolk *et al.* (1990) ont découvert que les enseignants ayant une grande auto-efficacité croyaient qu'ils avaient la capacité d'influencer le rendement des étudiants et qu'ils avaient tendance à faire confiance aux capacités de leurs étudiants. En outre, Ross (1992; 1998) a observé que les enseignants qui ont une auto-efficacité plus grande sont plus susceptibles de renforcer les perceptions qu'ont les élèves de leurs aptitudes scolaires et suggéré qu'il y a également un lien entre l'auto-efficacité des enseignants et les croyances relatives à l'auto-efficacité des étudiants. McLaughlin et Marsh (1978), Ashton et Webb (1986), ainsi que Gibson et Dembo (1984) ont également fait état de corrélations similaires entre l'auto-efficacité des enseignants et le rendement des étudiants.

Jusqu'à présent, une grande partie des travaux de recherche sur l'auto-efficacité des enseignants ont utilisé des méthodologies quantitatives et étudié les conséquences de l'auto-efficacité. Bien que ces recherches aient permis d'établir le pouvoir de l'auto-efficacité des enseignants, plusieurs chercheurs ont recommandé qu'il y ait un plus grand nombre d'études qualitatives et longitudinales. Par exemple, Tschannen-Moran *et al.* (1998) ont avancé que les approches qualitatives permettraient de mieux comprendre la dynamique des croyances des enseignants en leur auto-efficacité. De plus, selon les commentaires formulés par Henson (2002), une plus grande variété de méthodologies permettrait d'étoffer la recherche sur l'auto-efficacité des enseignants. De même, dans sa critique concernant l'auto-efficacité des enseignants, Wheatley (2005) a préconisé la réalisation d'études qualitatives.

Dans l'ensemble, les travaux de recherche indiquent que l'auto-efficacité des enseignants peut avoir un impact positif sur les comportements des enseignants et le rendement des étudiants. Le sentiment d'auto-efficacité se développe habituellement tôt dans la carrière d'un enseignant et devient relativement stable avec le temps (Morris et Usher, 2011; Tschannen-Moran *et al.*, 1998), ce qui fait que le perfectionnement du corps professoral joue un rôle particulièrement déterminant pour l'acquisition de l'auto-efficacité relative à l'enseignement par les futurs membres du corps professoral.

L'impact du perfectionnement du corps professoral sur l'auto-efficacité des enseignants

Malgré le nombre croissant de travaux de recherche attestant les avantages associés à l'auto-efficacité des enseignants, on en sait moins sur la façon dont se développe l'auto-efficacité par rapport à l'enseignement (Morris et Usher, 2011). Jusqu'à présent, la documentation liée à l'auto-efficacité des enseignants et au perfectionnement du corps professoral a principalement porté sur le système éducatif de la maternelle à la 12^e année, et les travaux de recherche consacrés à l'enseignement supérieur sont relativement peu abondants. Bandura (1977; 1997) a proposé quatre sources possibles d'auto-efficacité chez les enseignants : 1) les expériences de réussite; 2) les expériences indirectes; 3) la persuasion verbale; et 4) l'éveil physiologique. L'expérience de réussite est la source la plus puissante d'auto-efficacité, car elle est fondée sur des expériences directes et personnelles (Bandura, 1997). Les expériences indirectes fournissent aux personnes une occasion d'observer les réussites et les échecs des autres et peuvent, par conséquent, modifier l'auto-efficacité. La troisième source d'auto-efficacité provient des persuasions verbales reçues d'autres personnes. Enfin, les états physiologiques et affectifs, dont le stress, la fatigue, l'anxiété et l'humeur, peuvent également influencer sur l'auto-efficacité (Morris et Usher, 2011).

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997) donne à penser que l'auto-efficacité se développe à un stade précoce de l'apprentissage, ce qui fait que les premières années d'enseignement peuvent jouer un rôle déterminant dans le développement à long terme de l'auto-efficacité chez les enseignants. Selon Mulholland

et Wallace (2001), les expériences de réussite pendant les premières années d'enseignement représentent l'une des influences les plus puissantes sur le développement de l'auto-efficacité des enseignants. De même, Morris et Usher (2011) ont constaté que les expériences didactiques fructueuses précoces, incluant une combinaison d'expériences de réussite et de persuasions verbales, sont importantes pour l'acquisition par les professeurs d'une grande auto-efficacité relativement à l'enseignement et que cette auto-efficacité se consolide dans leurs premières années comme membres du personnel enseignant. Les études ont également révélé que l'auto-efficacité des enseignants est plus susceptible d'augmenter durant la période de formation préalable. Par exemple, Hoy et Woolfolk (1990) ont découvert que le sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'enseignement augmente pendant la formation en enseignement au niveau collégial et l'enseignement aux étudiants. De plus, il a été démontré que l'auto-efficacité des enseignants peut être renforcée par la formation en cours d'emploi (Prieto et Meyers, 1999; Stein et Wang, 1988). Il a été également établi que les périodes de formation plus longues permettent de renforcer davantage l'auto-efficacité des enseignants (Henson, 2002; Postareff *et al.*, 2007).

Présentation et analyse des données

Données de sondage

Les participants au projet de recherche ont reçu un ensemble de ressources fournissant un aperçu des exigences liées à la recherche, des directives sur la façon de remplir les sondages et les documents de sondage. Conformément aux directives, les sondages remplis devaient être remis au bureau des services de recherche et de l'innovation (Office of Research Services and Innovation, ORSI) du Collège Durham, où une étiquette indiquant le pseudonyme choisi par les participants leur a été apposée avant qu'ils soient confiés à un adjoint à la recherche aux fins d'analyse.

Comme il a été mentionné auparavant, notre capacité à analyser les données test-retest des sondages a été compromise parce que nos participants bénévoles n'ont pas effectué les retests des sondages. Cependant, ce qui suit est une analyse de ce que nous avons pu glaner des données limitées que nous avons recueillies à partir de ces instruments.

Résultats de recherche

Tous les participants ont été invités à participer à la recherche au début du programme d'enseignement, puis de nouveau après avoir terminé les trois cours obligatoires. Cinq participants ont volontairement proposé leur candidature pour prendre part à la recherche initiale, qui comportait cinq évaluations. Ces cinq personnes se sont choisies des pseudonymes – Cheesy, Donut, Joshua, Oliver et Silverweed. Seul un participant, Oliver, s'est soumis de nouveau aux tests après avoir terminé les trois cours. Les participants n'ont pas tous rempli l'ensemble des quatre inventaires au début de l'étude, alors une partie des données comparatives est incomplète.

Inventaire des perspectives de l'enseignement (TPI; Pratt et Collins)

Les participants à la recherche ont été invités à remplir l'inventaire des perspectives de l'enseignement (TPI). L'inventaire comporte 45 éléments visant à mesurer le degré d'engagement pédagogique d'un enseignant, y compris les croyances, les intentions et les actions (Pratt et Collins, 2013). L'objet de l'inventaire est de permettre aux enseignants de prendre conscience de la façon dont leurs croyances concernant

l'enseignement se reflètent dans leurs pratiques sur une échelle comportant cinq éléments – transmission de l'information, formation par l'apprentissage, développement cognitif, réalisation de soi et réforme sociale. D'après le site Web des TPI, qui renferme l'inventaire, l'évaluation permet souvent de dégager deux orientations marquées chez un enseignant, l'une étant qualifiée de « dominante », et l'autre, de « récessive ». L'inventaire attribue des notes pour les croyances, les intentions et les actions pour chacune des philosophies afin d'aider les enseignants à déterminer si leurs croyances cadrent avec leur pratique pédagogique. Se reporter à l'Annexe B pour obtenir une description détaillée des TPI.

Quatre des participants ont pris part à l'inventaire des TPI au début du programme. Les notes supérieures à 40 indiquent une perspective dominante. Les notes inférieures à 30 indiquent une perspective récessive. Les participants devaient remplir le sondage en tenant compte d'un contexte pédagogique et d'un groupe d'apprenants précis. Le sondage tient également compte des croyances (C), des intentions (I) et des actions (A) d'un enseignant pour déterminer si elles cadrent avec la perspective.

Tableau 1 : Résultats de l'inventaire des perspectives de l'enseignement

Participant	Transmission	Apprentissage	Développement	Réalisation de soi	Réforme sociale
Cheesy	35	36	36	37 (C : 13, I :12, A : 12)	34
Silverweed	37	39	39	40 (C : 15, I :15, A : 10)	24 (R)
Donut	35	39	31	41 (D) (C :14, I :13, A :13)	28 (R)
Joshua	37	43 (D) (C :14, I :15, A :14)	34	34	28 (R)
Oliver (initial)					
Oliver (retest)	39	40 (C :14, I :14, A :12)	37	36	23 (R)

(D) – dominante

(R) – récessive

C : croyances, I : intention, A : actions

Les résultats des quatre participants ayant pris part au sondage au début du programme indiquent que trois d'entre eux avaient une philosophie plus ou moins dominante axée sur la réalisation de soi, selon leurs notes liées aux CIA. Un enseignant avait une note dominante pour l'apprentissage, selon les notes liées aux CIA. Cependant, parmi les participants ayant pris part au sondage TPI au début du programme, les notes de Cheesy étaient plutôt uniformes, sans inventaire particulièrement dominant ou récessif. L'inventaire précise que le fait d'être d'accord avec un paramètre du test signifie être en désaccord avec un autre et, par le fait même, il est plus difficile d'obtenir des notes uniformes. En conséquence, cette personne n'a probablement pas rempli le questionnaire d'inventaire correctement. Trois des quatre personnes affichaient des notes récessives homogènes dans la catégorie réforme sociale.

La perspective favorisant la réalisation de soi est caractérisée par des enseignants bienveillants qui appuient la réussite des étudiants. Il s'agit de la deuxième note plus élevée de l'échelle TPI. La plus élevée, réforme sociale, était invariablement récessive chez ce groupe d'enseignants. La perspective favorisant la réforme sociale exige des étudiants qu'ils privilégient un apprentissage en profondeur en faisant preuve de pensée

critique. Les hypothèses sont remises en cause et les étudiants sont encouragés à développer de nouvelles connaissances englobant une vision du monde qui est plus étendue et plus inclusive. Ce faisant, on rend les étudiants aptes à s'attaquer aux enjeux sociaux et à militer en faveur de réformes. Sur l'échelle TPI, la réforme sociale est le niveau pédagogique le plus élevé et la philosophie qui correspond à la plus faible note pour la plupart des participants.

Bien qu'Oliver n'ait pas remis les résultats en vue de l'obtention d'une note TPI au début du programme, l'inventaire TPI a été remis après les trois cours. Les résultats indiquent une philosophie d'apprentissage quelque peu dominante (40) et une philosophie de transmission sous-dominante (39).

Philosophies de l'éducation des adultes (Zinn)

Dans le cadre de cet inventaire, les participants doivent compléter certains énoncés en fonction de leurs croyances. Il y a 15 énoncés, chacun assorti de cinq réponses possibles. Les participants doivent évaluer chacune des cinq réponses sur une échelle de sept éléments, allant de *fermement en désaccord* à *fermement d'accord*. Les notes compilées indiquent une philosophie de l'éducation particulière. Une note se situant entre 95 et 100 inclusivement indique un accord ferme en faveur d'une philosophie particulière; une note se situant entre 15 et 25 inclusivement indique un désaccord ferme par rapport à une philosophie. Cinq des enseignants ont pris part à cet inventaire et un enseignant, Oliver, y a pris part deux fois – une fois au début du programme, puis une autre après avoir terminé trois cours.

Tableau 2 : Résultats des philosophies de l'éducation aux adultes

Participant	Libéral	Behavioriste	Progressiste	Humaniste	Radical
Cheesy	68	18 (FD)	81	75	86
Silverweed	83	93	87	76	49
Donut	71	75	73	71	44
Joshua	87	94	92	77	74
Oliver (initial)	90	92	83	70	72
Oliver (retest)	84	97 (FA)	82	65	52

(FA) – Fermement d'accord

(FD) – Fermement en désaccord

Parmi les cinq participants, quatre ont obtenu une note relativement élevée dans la catégorie behavioriste, ce qui, apparemment, serait typique chez les nouveaux enseignants. La pédagogie behavioriste vise à modifier le comportement de l'étudiant. Les étudiants réagissent fortement à leur environnement en mettant en pratique des compétences et en recevant une rétroaction. Le rôle de l'enseignant en est un de gestionnaire qui conçoit les leçons, dirige l'apprentissage et contrôle l'environnement. Le behaviorisme est considéré comme une philosophie d'apprentissage plus traditionnelle. Un participant a obtenu une note relativement élevée pour la philosophie radicale, où l'éducation vise à habiliter les étudiants à devenir des vecteurs de changement social. L'enseignant joue un rôle de soutien en permettant aux étudiants de combiner, de façon autonome, action et réflexion. Il est intéressant de noter que plus Oliver progressait au sein du programme, plus il adhérait à la philosophie behavioriste.

Inventaire des approches pédagogiques (Trigwell et Prosser)

Cet inventaire vise à définir si l'approche pédagogique d'un enseignant est centrée sur l'étudiant ou sur l'enseignant. Le questionnaire comportait 16 éléments mesurant les intentions et les stratégies – les

méthodes de changement conceptuel (centrées sur l'étudiant) et les méthodes de transmission de l'information (centrées sur l'enseignant). Les travaux de recherche ont démontré que les enseignants qui intègrent des méthodes centrées sur l'étudiant utilisent une plus grande diversité d'activités pédagogiques que ceux privilégiant une approche centrée sur l'enseignant (Norton, Richardson, Hartley, Newstead et Mayes, 2005).

Tableau 3 : Résultats de l'inventaire des approches pédagogiques

Participant	Changement conceptuel/étudiant	Transmission de l'information/enseignant
Cheesy	50	34
Silverweed	41	40
Donut	31	45
Joshua	38	50
Oliver (initial)	35	43
Oliver (retest)		

Cheesy était le seul participant à obtenir une note plus élevée pour une approche pédagogique centrée sur l'étudiant. Alors que Silverweed n'affichait qu'un écart d'un point entre les deux mesures, les autres participants ont affiché des écarts importants pour les notes concernant les approches axées sur la transmission de l'information/l'enseignant. Oliver n'a pas remis de résultats pour un post-test lié à cet inventaire. Ces résultats indiquent que ces nouveaux professeurs ne possèdent pas une connaissance ni une compréhension très poussées des bonnes pratiques pédagogiques susceptibles de mener à un apprentissage transformateur.

Inventaire de l'auto-efficacité des professeurs (Schwarzer, Schmitz et Daytner)

L'inventaire de l'auto-efficacité des professeurs est une mesure comportant dix éléments qui définit les compétences liées à la tâche et les regroupe dans quatre grands domaines : a) exécution des tâches, b) perfectionnement des compétences en cours d'emploi, c) interaction sociale avec les étudiants, les parents et les collègues, et d) gestion du stress professionnel (Schwarzer, Schmitz et Daytner, 1999). Les participants doivent noter dix énoncés en fonction d'une échelle de quatre éléments, allant de complètement faux à exactement vrai.

Les travaux de recherche ont démontré que les professeurs qui se sentent très efficaces ont un sentiment d'épanouissement personnel et des attentes élevées par rapport aux étudiants, ils se sentent responsables de l'apprentissage des étudiants, ils ont des stratégies d'atteinte des objectifs et une attitude positive par rapport à l'enseignement et ils croient qu'ils peuvent influencer sur l'apprentissage des étudiants (Ashton, 1984.) Les professeurs qui se perçoivent comme efficaces consacreront plus de temps à l'apprentissage des étudiants, à aider les étudiants à atteindre leurs objectifs et à renforcer la motivation intrinsèque (Bandura, 1993).

Les dix questions de l'inventaire s'énoncent comme suit :

1. Je suis convaincu que je suis capable d'enseigner efficacement toute la matière pertinente même aux étudiants les plus difficiles.
2. Je sais que je peux maintenir une relation positive avec les parents même lorsqu'il y a des tensions.
3. En faisant beaucoup d'efforts, je suis capable de faire participer les étudiants les plus récalcitrants.

4. Je suis convaincu qu'avec le temps, je saurai de mieux en mieux comment répondre aux besoins de mes étudiants.
5. Même si des perturbations surviennent durant mon cours, je suis certain de pouvoir conserver mon sang-froid et continuer à enseigner correctement.
6. J'ai confiance en ma capacité d'être réceptif aux besoins de mes étudiants, même si je connais une journée difficile.
7. En y mettant suffisamment d'effort, je sais que je peux avoir une influence positive sur l'épanouissement personnel et scolaire de mes étudiants.
8. Je suis convaincu de pouvoir trouver des moyens créatifs pour composer avec les contraintes systémiques (notamment les compressions budgétaires et d'autres problèmes administratifs) afin de continuer à enseigner efficacement.
9. Je sais que je peux motiver mes étudiants à vouloir participer à des projets novateurs.
10. Je sais que je peux mener à bien des projets novateurs même en présence de collègues réfractaires.

Tableau 4 : Résultats de l'inventaire de l'auto-efficacité des professeurs

Participant	Complètement faux	À peine vrai	Modérément vrai	Exactement vrai
Cheesy			1	2-10
Silverweed		1	3,5,6,10	2,4,7,8,9,
Donut				1-10
Joshua			1,3,9,10	2,4,5,6,7,8
Oliver (initial)		9	1,3,5,6,7,8,10	2,4
Oliver 2 (retest)			1,3,7	2,4,5,6,8,9,10

Cheesy était le seul participant à obtenir une note plus élevée pour une approche pédagogique centrée sur l'étudiant. Alors que Silverweed n'affichait qu'un écart d'un point entre les deux mesures, les autres participants ont affiché des écarts prononcés pour les notes concernant les approches axées sur la transmission de l'information/centrées sur l'enseignant par rapport à celles centrées sur l'étudiant. La comparaison des pré- et des post-tests révèle un changement notable du niveau d'auto-efficacité indiqué par Oliver, alors que cinq des énoncés migrent dans la catégorie exactement vrai.

Le sondage sur l'auto-évaluation des compétences et des habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham (Faculty Skills and Abilities Self-Assessment) a été élaboré par le personnel du CAFE du Collège Durham aux fins suivantes :

- guider les enseignants vers les compétences, les connaissances et les comportements précis qui sont attendus des professeurs du Collège Durham
- permettre aux professeurs d'évaluer leurs propres compétences pédagogiques et les points à améliorer
- fournir des ressources et des contacts associés aux différents champs de compétences, afin que les professeurs puissent planifier de continuer à perfectionner leurs compétences

L'auto-évaluation est divisée en six sections : 1) concevoir des programmes; 2) respecter les différents styles d'apprentissage des apprenants et s'y adapter ; 3) intéresser et motiver les apprenants à s'engager dans un apprentissage actif et coopératif; 4) intégrer des stratégies d'évaluation efficaces; 5) utiliser des technologies d'enseignement et d'apprentissage; 6) adopter des pratiques réflexives et se prévaloir des occasions permanentes de perfectionnement des enseignants. Les résultats de l'auto-évaluation sont répartis par

catégorie, et voici, pour chacune, les différentes évaluations possibles : « acquisition de compétences satisfaisante » (>80 %), « aptitude émergente, peut être améliorée » (80 %-50 %), ou « un perfectionnement s'impose » (<50 %).

Les cinq participants ont rempli l'auto-évaluation au début du programme. Les résultats indiquent que la plupart des participants avaient confiance en leurs compétences et habiletés pour ce qui est d'intéresser et de motiver les apprenants à s'engager dans un apprentissage actif et coopératif. La majorité des participants avaient également des aptitudes satisfaisantes ou émergentes quant au reste des compétences et habiletés et seuls deux participants avaient besoin de perfectionnement pour ce qui est d'utiliser des technologies d'enseignement et d'apprentissage, d'adopter des pratiques réflexives et de se prévaloir des occasions permanentes de perfectionnement des enseignants.

Malheureusement, aucun des participants n'avait effectué l'auto-évaluation à la fin des trois cours obligatoires ni à la fin du programme, alors aucune comparaison pré-/post-test n'a pu être établie.

Tableau 5 : Résultats de l'auto-évaluation des compétences et des habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham

Section	Acquisition de compétences satisfaisante	Aptitude émergente, peut-être améliorée	Un perfectionnement s'impose
1. Concevoir des programmes	Oliver	Cheesy Donut Joshua Silverweed	
2. Respecter les différents styles d'apprentissage des apprenants et s'y adapter	Cheesy	Donut Joshua Oliver Silverweed	
3. Intéresser et motiver les apprenants à s'engager dans un apprentissage actif et coopératif	Cheesy Donut Oliver Silverweed	Joshua	
4. Intégrer des stratégies d'évaluation efficaces	Oliver	Cheesy Donut Joshua Silverweed	
5. Utiliser des technologies d'enseignement et d'apprentissage	Oliver	Cheesy Joshua Silverweed	Donut
6. Adopter des pratiques réflexives et se prévaloir des occasions permanentes de perfectionnement des enseignants	Cheesy Donut	Oliver Silverweed	Joshua

En résumé, les résultats des pré-tests reflètent un groupe d'enseignants relativement traditionnel axé principalement sur des modèles pédagogiques de transmission de l'information, de même que sur des philosophies behavioristes et d'apprentissage. Cheesy semble être le seul participant à avoir un style

pédagogique plus progressiste. Ces conclusions sont étayées par les résultats de l'inventaire des compétences et des habiletés des professeurs du Collège Durham, lequel indiquait que Cheesy et Oliver étaient les plus accomplis en matière de compétences pédagogiques. Un perfectionnement s'imposait dans le cas de Donut et de Joshua quant à l'utilisation de technologies et l'adoption de pratiques réflexives. Ces deux participants ont également obtenu une note inférieure pour l'inventaire des approches pédagogiques et leur profil correspondait principalement à des perspectives d'enseignement behavioriste.

Entrevues individuelles

Alors que toutes les personnes inscrites en vue de participer à l'étude ont été invitées (par le personnel de l'ORSI) à prendre part à des entrevues individuelles avec l'adjoint à la recherche après la fin de leurs trois cours obligatoires (en juin 2012), seulement deux personnes l'ont fait. Bien que cela soit décevant, ces deux entrevues fournissent un précieux aperçu des expériences de deux professeurs très différents au terme des cours obligatoires. Chaque participant a fait l'objet d'une entrevue téléphonique comportant une série de questions ouvertes. Chaque entrevue a duré une trentaine de minutes.

Chacune des personnes interrogées avait de l'expérience en enseignement et avait confiance en ses compétences pédagogiques. Cependant, les cours de perfectionnement du corps professoral leur ont fourni les outils nécessaires pour améliorer et perfectionner leurs habiletés pédagogiques. Par exemple, un des professeurs a dit qu'il lui est arrivé de donner un cours en dehors de son domaine de spécialisation; elle savait que quelque chose clochait avec le cours, mais n'arrivait pas à préciser pourquoi ni à corriger le tir. Après avoir suivi les cours d'évaluation et d'élaboration de programmes, elle a pu cerner les problèmes avec précision – l'alignement de l'apprentissage et des résultats, des travaux ne reflétant pas l'apprentissage des étudiants et des activités ne favorisant pas l'intégrité de l'apprentissage scolaire.

Le programme de perfectionnement du corps professoral leur a donné accès à des théories, à des modèles et à des stratégies permettant d'améliorer les activités d'apprentissage et la participation des étudiants. Les deux personnes interrogées ont parlé de la façon dont le programme leur a permis de modifier leurs philosophies pédagogiques, le rôle de l'enseignant évoluant de celui d'expert en la matière à celui d'animateur-formateur pédagogique. Une des participantes a dit qu'elle a pris conscience du fait qu'elle n'était pas le seul professeur dans la salle et que les étudiants pouvaient apprendre les uns des autres. Elle a commencé à structurer des activités pédagogiques qui donneraient l'occasion aux étudiants d'interagir entre eux et avec le contenu du cours. L'entrevue avec le deuxième participant a mis l'accent sur l'importance du modelage, conformément à sa description dans le programme de perfectionnement du corps professoral. L'intégrité étant une composante importante dans le cadre de sa profession, le participant a abordé cet aspect très tôt avec ses étudiants et a modelé l'intégrité dans le cadre de ses actions et interactions avec les élèves.

Il est évident que le programme a eu des effets positifs et significatifs sur ces deux enseignants, et manifestement, ces deux personnes ont communiqué et modelé l'approche pédagogique privilégiée en matière d'apprentissage actif et engagé. En outre, nous remarquons un niveau de confiance accru chez ces deux professeurs, qui avaient chacun une expérience antérieure en enseignement avant d'assumer le rôle d'enseignant au collégial.

Analyse du groupe de discussion

À la fin des cinq cours, les participants qui avaient terminé le programme en entier ont été invités (par l'adjoint

à la recherche) à prendre part à un groupe de discussion. Six participants y ont pris part et ont répondu à une série de questions prédéterminées (Annexe E; réponses écrites reproduites textuellement à l'Annexe F).

Confiance

Les participants au groupe de discussion ont fait état d'un niveau de confiance accru par rapport à leur enseignement et à leur professionnalisme. Ils ont compris comment élaborer des cours efficaces et ont constaté qu'ils pouvaient faire profiter les collègues dans leurs programmes de ces connaissances. En tant que professeurs dont c'est la première année d'activité, il leur arrivait d'aider d'autres professeurs à préparer leurs plans de cours et évaluations de programme. Le programme leur a permis de repérer certains problèmes par rapport à leurs cours et à mettre en place des stratégies pour y remédier. Ils ont remarqué que le fait d'échanger entre eux et de faire partie d'une cohorte faisait augmenter leur niveau de confiance. Ils ont pu constater qu'ils n'étaient pas seuls et que les situations qu'ils vivaient n'étaient pas isolées. Chaque professeur au sein du groupe connaissait des difficultés. Grâce au programme, ils avaient suffisamment confiance en eux pour tenter de nouvelles techniques et risquer un échec : « Ce ne sera pas la fin du monde si vous échouez. Les étudiants apprécient quand un professeur est capable d'admettre son erreur et la corrige. »

Forces du programme

Selon les participants, l'une des forces du programme était sa durée – les cinq cours sont offerts dans le cadre d'un programme de deux ans où les animateurs-formateurs modèlent des pratiques pédagogiques efficaces et novatrices. Les participants devaient rédiger des journaux de réflexion au sujet de leur enseignement et de leur apprentissage. Pour certains, il s'agissait d'un nouveau processus, mais ils l'ont trouvé très formateur. « Je considère que mon niveau de conscience de soi est assez élevé, mais le fait de consigner mes pensées par écrit change les choses. Cela nous amène à pousser la réflexion plus loin. »

Faiblesses du programme

Les participants estimaient que le programme était intense et ont proposé de le commencer en août plutôt qu'en septembre. Bien qu'ils aient bénéficié d'une réduction de leur charge d'enseignement afin de pouvoir participer au programme, certains ont jugé que même une telle mesure ne leur laissait pas suffisamment de temps pour mener à bien la tâche. Plusieurs participants ont dit qu'ils auraient préféré que la partie en ligne du programme soit plus détaillée, alors que d'autres se sont réjouis de l'allègement de leur charge de cours, considérant cela comme un répit. De plus, une étudiante a affirmé que tous les professeurs qui en étaient à leur première année d'activité devraient suivre le programme et qu'ils ne devraient pas pouvoir obtenir de crédits antérieurs à la place. Bien qu'elle soit déjà titulaire d'un baccalauréat en éducation et qu'elle soit en train de terminer une maîtrise en éducation, elle affirme que le programme lui a fourni un précieux bagage de connaissances et de compétences qu'elle n'aurait pu obtenir en suivant d'autres programmes.

Discussion

Naturellement, nous avons éprouvé de la frustration et de la déception du fait que nos attentes initiales en matière de collecte de données ne se sont pas concrétisées. Bien que notre méthode de collecte de données n'ait pas fourni le niveau de spécificité, ni la possibilité de suivre les changements individuels concrets que

nous aurions souhaités, elle nous a permis d'évaluer de façon raisonnable les niveaux de confiance des enseignants et des approches pédagogiques tout au long du programme de perfectionnement du corps professoral.

Alors que nous examinons les données de sondage que nous avons recueillies, il devient apparent à la lumière des résultats des TPI que la plupart des nouveaux professeurs ont adopté d'emblée une approche pédagogique plutôt centrée sur l'étudiant. Cette prédisposition pourrait très bien être le résultat de pratiques d'embauche se fondant sur la matrice des compétences et des habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham (voir l'Annexe A), qui vise à privilégier l'embauche de nouveaux professeurs susceptibles de bien s'accorder avec sa philosophie d'enseignement/apprentissage centrée sur l'étudiant. En revanche, les données restreintes dont nous disposons en lien avec l'inventaire des approches pédagogiques révèlent un parti pris davantage axé sur la transmission de l'information ou centré sur l'enseignant pour la période durant laquelle nos participants commencent à enseigner à plein temps; ce résultat peut s'expliquer par un manque de compétences/d'outils de substitution ou simplement par l'inexpérience en enseignement. En l'absence de données post-test, nous ne pouvons émettre des hypothèses sur les différences que le programme aurait pu avoir sur cette mesure en particulier. Conformément aux observations d'un grand nombre de chercheurs (Dall'Alba, 1991; Martin et Balla, 1991; Pratt, 1992; Prosser, Trigwell et Taylor, 1994; Samuelowicz et Bain, 1992), les nouveaux professeurs entreprennent leur carrière avec une approche pédagogique établie formée par leurs propres expériences éducatives. À mesure que les participants découvraient les modes d'apprentissage des étudiants et acquéraient plus de compétences et d'expérience en recourant à des approches d'apprentissage actif, il est évident qu'ils ont adhéré à cette approche, peu importe qu'ils y aient été prédisposés ou pas. En fait, certains d'entre eux ont affirmé avoir modifié leur approche en raison du programme (à la fois ce qu'ils avaient appris et ce qu'ils avaient vécu). Ce résultat fait écho aux conclusions tirées par d'autres chercheurs comme Ho *et al.* (2001), Gibbs et Coffey (2004), Stes *et al.* (2010) et Butcher et Stoncel (2012). Conformément aux conclusions de Postareff *et al.* (2007), un programme de perfectionnement du corps professoral d'un an a généré les meilleurs résultats quant à l'évolution des approches pédagogiques vers une perspective centrée sur l'étudiant. Nos résultats vont dans ce sens; en fait, les personnes qui ont persévéré et suivi les quatrième et cinquième cours ont manifesté une tendance encore plus prononcée vers l'apprentissage centré sur l'étudiant que celles n'ayant suivi que trois cours.

Par ailleurs, nous observons que la plupart des participants à l'étude ont révélé une approche pédagogique essentiellement behavioriste (comme le démontrent les résultats de Zinn) quand ils ont été sondés au début du programme. Cette constatation va également de soi, Durham étant un collège communautaire, axé sur l'éducation pour l'emploi, dont les enseignants sont principalement issus du milieu des affaires, du secteur industriel ou d'autres milieux professionnels, et ne sont pas nécessairement bardés de diplômes. Voilà pourquoi ils auraient probablement décidé de se diriger vers l'enseignement dans le but précis de préparer leurs étudiants à la réussite professionnelle dans leur domaine par l'acquisition de compétences spécifiques et, par conséquent, seraient enclins à adopter des approches axées sur la transmission de l'information, comme l'ont démontré les travaux de Kember et Kwan (2000). Une fois de plus, nous ne pouvons émettre des hypothèses à savoir si cette mesure précise aurait changé pour certaines personnes au fur et à mesure que le programme progressait; toutefois, certains commentaires émis dans le cadre du dernier groupe de discussion ont révélé des priorités bien différentes. Les participants au groupe de discussion ont reconnu leur rôle dans la facilitation d'une expérience d'apprentissage qui déborde largement d'un simple changement comportemental pour s'atteler aux enjeux que sont les compétences, les attitudes et les approches favorisant l'éducation permanente.

La seule note de test-retest dont nous disposons, liée à l'inventaire de l'auto-efficacité des professeurs, a indiqué une augmentation du niveau de confiance, cinq éléments évoluant de la catégorie « modérément vrai » à « entièrement vrai » et un élément évoluant de la catégorie « à peine vrai » à la catégorie

« entièrement vrai ». Aucune conclusion ne peut être tirée à partir des données fournies par un seul participant, mais, encore une fois, d'après les commentaires exprimés dans le cadre des entrevues et du groupe de discussion, le programme a contribué à accroître chez les participants au programme le niveau de confiance en leurs aptitudes pédagogiques. Ils ont également dit avoir obtenu des résultats différents (et plus satisfaisants) dans leurs classes. Conformément aux observations dans l'analyse documentaire, les travaux de recherche indiquent une corrélation entre l'auto-efficacité des professeurs et le rendement scolaire (Ashton et Webb, 1986; Brownell et Pajares, 1999; Gibson et Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Il semble que certains membres de cette cohorte aient constaté cette relation à différents degrés. Nous pouvons constater à partir des réponses fournies dans le cadre des entrevues et du groupe de discussion que le programme de certificat en enseignement a donné lieu à certaines des expériences définies par Bandura (1977, 1997) comme essentielles à l'augmentation du niveau d'auto-efficacité, notamment des expériences de réussite, des expériences indirectes, la persuasion verbale, et même l'éveil physiologique alors que les enseignants présentaient des exposés devant leurs pairs et mentors. Bandura ayant recommandé que de telles expériences aient lieu au début de la carrière d'un enseignant, la participation à ce programme obligatoire au cours des dix-huit premiers mois semble donc tout indiquée dans le but de fournir ces expériences essentielles aux professeurs novices du collège.

Deux autres thèmes notables se sont dégagés de l'ensemble des données. Tout d'abord, les membres de la cohorte, plus particulièrement ceux qui ont suivi les deux cours à option supplémentaires, ont nettement le sentiment de faire partie d'une communauté de pratique. De nombreux commentaires émis au sein du groupe de discussion ont révélé une valorisation des initiatives de partage et de soutien mutuel entre les disciplines, lesquelles étaient favorisées par la participation au programme. Bien que cet aspect n'ait pas été couvert par nos questions de recherche, il fait partie des objectifs du programme, alors il est utile d'en constater l'émergence. D'autres recherches portant sur ce programme pourraient peut-être s'attarder à cet aspect précis et à ses effets sur les nouveaux professeurs.

De même, les personnes ayant terminé les cinq cours ont manifesté un niveau de compréhension, d'engagement et de confiance en soi élevé en tant qu'éducateurs professionnels. Elles ont indiqué qu'elles estimaient maintenant qu'elles pourraient contribuer de façon efficace au programme au sein d'une équipe, à l'échelle de l'école ou sur le plan organisationnel. Bien qu'il soit évident que les personnes ayant choisi de s'inscrire aux deux cours à option sont déjà déterminées à parfaire leurs connaissances et compétences en tant qu'enseignants, il semble que la participation à l'ensemble du programme les a aidées à clarifier et à réaliser cette transition d'« expert en la matière » à « enseignant de la matière ». Encore une fois, d'autres recherches pourraient étudier le développement d'une double identité professionnelle chez les professeurs novices terminant ce programme.

Conclusion

Bien qu'un manque de données ait limité notre capacité de tirer des conclusions fermes et spécifiques, les enseignants prenant part au programme ont signalé une augmentation de leur confiance en leur capacité à bien enseigner par suite de leur participation au programme, et ils ont également mentionné un engagement à l'égard d'une philosophie d'apprentissage actif, engagé et centré sur l'étudiant. Il est, bien entendu, impossible de déterminer à partir de cette étude si ces mêmes énoncés auraient été vrais sans l'expérience du programme de perfectionnement du corps professoral, mais il est évident que les visées du programme sont beaucoup plus ambitieuses que ces deux objectifs. Si l'on en croit tous les renseignements recueillis auprès des participants dans la cohorte pilote de notre recherche, le programme semble atteindre ses

objectifs. Cependant, il va de soi que des données supplémentaires devront être recueillies avant qu'une telle conclusion puisse être tirée avec une certaine assurance.

Nous recommandons que cette étude, ou une variante de celle-ci, soit répétée auprès de cohortes futures. Dans ce cas, nous recommandons de réduire le nombre d'instruments de sondage pour n'en conserver que trois : le sondage sur l'auto-évaluation des compétences et habiletés pédagogiques des professeurs du Collège Durham (Durham College Faculty Teaching Skills and Abilities Self-Assessment Survey); l'inventaire des perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory; Pratt, 2013); et l'échelle d'auto-efficacité des professeurs (Teacher Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Schmitz et Daytner, 1999). Le fait de limiter l'étude à ces trois instruments permettrait peut-être d'améliorer le respect de l'exigence liée à la participation aux sondages, tout en fournissant des données spécifiques et utiles sur les principaux domaines d'intérêt (niveau de confiance et approche pédagogique). Les instruments sélectionnés ont comme caractéristiques communes de présenter un intérêt direct pour les enseignants du Collège Durham, d'être faciles à remplir (deux sont accessibles en ligne) et d'être courts. De même, une recherche longitudinale sur l'incidence du programme sur les résultats d'apprentissage des étudiants devrait également être envisagée, peut-être au moyen des méthodes utilisées par d'autres chercheurs (Devlin, 2008; Horsburgh, 1999; McAlpine *et al.*; 2008; Prebble *et al.*, 2004), comme l'observation par les pairs, l'analyse du matériel pédagogique, les portfolios d'enseignement et les entrevues avec les étudiants, en plus des mécanismes de déclaration par les participants eux-mêmes.

Références

- Akbari, R., G. R. Kiany, M. I. Naeeni, et N. K. Allvar. 2009. « Teachers' teaching styles, sense of efficacy and reflectivity as correlates with students' achievement outcomes », *System*, vol. 35, n° 2, p. 192-207.
- Åkerlind, G. S. 2007. « Constraints on academics' potential for developing as a teacher », *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 1, p. 21-37.
- Allinder, R. M. 1994. « The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants », *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, vol. 17, n° 2, p. 86-95.
- Ashton, P. T., et R. B. Webb. 1986. *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York, Longman.
- Ashton, P., D. Buhr, et L. Crocker. 1984. « Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? », *Florida Journal of Educational Research*, vol. 26, n° 1, p. 29-41.
- Ashton, P. 1984. « Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education », *Journal of Teacher Education*, vol. 35, n° 5, p. 28-32.
- Bandura, A. 1977. « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change », *Psychological Review*, n° 84, p. 191-215.
- Bandura, A. 1993. « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist*, vol. 28, n° 2, p. 117-148.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- Brownell, M. T., et F. Pajares. 1999. « Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems », *Teacher Education and Special Education*, vol. 22, n° 3, p. 154-164.
- Bümen, N. T. 2009. « Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice », *Professional Development in Education*, vol. 35, n° 2, p. 261-278.
- Butcher, J., et D. Stoncel. 2012. « The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver' », *International Journal for Academic Development*, vol. 17, n° 2, p. 149-162.
- Calderhead, J. 1996. « Teachers: Beliefs and knowledge », dans D. Berliner et R. Calfee (éd.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan Library Reference, p. 709-725.
- Cilliers, F. J., et N. Herman. 2010. « Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university », *International Journal for Academic Development*, vol. 15, n° 3, p. 253-267.
- Coffey, M., et G. Gibbs. 2002. « Measuring teachers' repertoire of teaching methods », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, n° 4, p. 383-390.
- Dall'Alba, G. 1991. « Foreshadowing conceptions of teaching », *Research and Development in Higher Education*, n° 13, p. 293-297.
- Devlin, M. 2008. « Research challenges inherent in determining improvement in university teaching », *Issues in Educational Research*, vol. 18, n° 1, p. 12-25.
- Eley, M. G. 2006. « Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach », *Higher Education*, vol. 51, n° 2, p. 191-214.
- Gibbs, G. 2003. « Researching the training of university teachers: Conceptual frameworks and research tools », dans H. Eggins et R. Macdonald (éd.), *The scholarship of academic development*, Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press, p. 129-140.
- Gibbs, G., et M. Coffey. 2004. « The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students », *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, n° 1, p. 87-100.

- Gibson, S., et M. Dembo. 1984. « Teacher efficacy: A construct validation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 4, p. 569-582.
- Ginns, P., J. Kitay, et M. Prosser. 2008. « Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education », *International Journal for Academic Development*, vol. 13, n° 3, p. 175-185.
- Guskey, T. R. 1981. « Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom », *Journal of Teacher Education*, n° 32, p. 44-51.
- Guskey, T. R. 1988. « Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation », *Teaching and Teacher Education*, n° 4, p. 63-69.
- Hanbury, A., M. Prosser, et M. Rickinson. 2008. « The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 4, p. 469-483.
- Henson, R. 2002. « From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 3, p. 137-150.
- Ho, A., D. Watkins, et M. Kelly. 2001. « The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme », *Higher Education*, vol. 42, n° 2, p. 143-69.
- Horsburgh, M. 1999. « Quality monitoring in higher education: the impact on student learning », *Quality in Higher Education*, vol. 5, n° 1, p. 9-25.
- Hubball, H., J. Collins, et D. Pratt. 2005. « Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 35, n° 3, p. 57-81.
- Kane, R., S. Sandretto, et C. Heath. 2002. « Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics », *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 2, p. 177-228.
- Kember, D. 1997. « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and Instruction*, vol. 7, n° 3, p. 255-275.
- Kember, D., et L. Gow. 1994. « Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning », *Journal of Higher Education*, vol. 65, n° 1, p. 58-74.
- Kember, D., et K. P. Kwan. 2000. « Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5, p. 469-490.
- Levinson-Rose, J., et R. J. Menges. 1981. « Improving college teaching: A critical review of research », *Review of Educational Research*, vol. 51, n° 3, p. 403-434.
- Light, G., S. Calkins, M. Luna, et D. Drane. 2009. « Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 20, n° 2, p. 168-181.
- Martin, E., et M. Balla. 1991. « Conceptions of teaching and implications for learning », *Research and Development in Higher Education*, n° 13, p. 298-304.
- McAlpine, L., G. B. Oviedo, et A. Emrick. 2008. « Telling the second half of the story: linking academic development to student experience of learning », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, n° 6, p. 661-673.
- McLaughlin, M., et D. Marsh. 1978. « Staff development and school change », *Teachers College Record*, vol. 80, n° 1, p. 69-94.
- Morris, D. B., et E. L. Usher. 2011. « Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 3, p. 232-245.
- Mulholland, J., et J. Wallace. 2001. « Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, n° 2, p. 243-261.
- Norton, L., J. T. E. Richardson, J. Hartley, S. Newstead, et J. Mayes. 2005. « Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education », *Higher Education*, n° 50, p. 537-571.

- Palmer, P. 2007. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- Postareff, L., S. Lindblom-Ylänne, et A. Nevgi. 2007. « The effect of pedagogical training on teaching in higher education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 5, p. 557-571.
- Pratt, D. D. 1992. « Conceptions of teaching », *Adult Education Quarterly*, vol. 42, n° 4, p. 203-220.
- Pratt, D. P., et J. B. Collins. 2013. *Teaching Perspectives Inventory*, [En ligne], [<http://teachingperspectives.com/drupal/about/about>].
- Prebble, T., H. Hargraves, L. Leach, K. Naidoo, G. Suddaby, et N. Zepke. 2004. *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*, Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, Massey University College of Education.
- Prosser, M., K. Trigwell, et P. Taylor. 1994. « A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching », *Learning and Instruction*, n° 4, p. 217-231.
- Prosser, M., et K. Trigwell. 1999. *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Philadelphie, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Prieto, L. R., et S. A. Meyers. 1999. « Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants », *Teaching of Psychology*, vol. 26, n° 4, p. 264-266.
- Riggs, I., et L. Enochs. 1990. « Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument », *Science Education*, n° 74, p. 625-638.
- Rose, J. S., et F. J. Medway. 1981. « Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome », *Journal of Educational Research*, n° 74, p. 185-190.
- Ross, J. A. 1992. « Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 17, n° 1, p. 51-65.
- Ross, J. A. 1998. « The antecedents and consequences of teacher efficacy », dans J. Brophy (éd.), *Advances in research on teaching*, n° 7, Greenwich, Connecticut, JAI Press, p. 49-73.
- Rotter, J. B. 1966. « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement », *Psychological Monographs*, n° 80, p. 1-28.
- Saklofske, D. H., J. O. Michayluk, et B. S. Randhawa. 1988. « Teachers' efficacy and teaching behaviours », *Psychological Reports*, vol. 63, n° 2, p. 407-414.
- Samuelowicz, K., et J. D. Bain. 1992. « Conceptions of teaching held by academic teachers », *Higher Education*, vol. 24, n° 1, p. 93-111.
- Samuelowicz, K., et J. D. Bain. 2001. « Revisiting academics' beliefs about teaching and learning », *Higher Education*, vol. 41, n° 3, p. 299-325.
- Schwarzer, R., G. S. Schmitz, et G. T. Daytner. 1999. *Teacher Self-Efficacy Scale*. Répertoire d'instruments de sondage. [En ligne], [<http://www.statisticssolutions.com/resources/directory-of-survey-instruments/teacher-self-efficacy-scale>].
- Sheppard, C., et J. Gilbert. 1991. « Course design, teaching method and student epistemology », *Higher Education*, vol. 22, n° 3, p. 229-249.
- Stein, M. K., et M. C. Wang. 1988. « Teacher development and school improvement: The process of teacher change », *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, n° 2, p. 171-187.
- Steinert, Y., K. Mann, A. Centeno, D. Dolmans, J. Spencer, M. Gelula, et D. Prideaux. 2006. « A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8 », *Medical Teacher*, vol. 28, n° 6, p. 497-526.
- Stes, A., M. Clement, et P. Van Petegem. 2007. « The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact », *International Journal of Academic Development*, vol. 12, n° 2, p. 99-109.
- Stes, A., L. Coertjens, et P. Van Petegem. 2010. « Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach », *Higher Education*, vol. 60, n° 2, p. 187-204.

- Stes, A., M. Min-Leliveld, D. Gijbels, et P. Van Petegem. 2010. « The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research », *Educational Research Review*, vol. 5, n° 1, p. 25-49.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy, et W. K. Hoy. 1998. « Teacher efficacy: Its meaning and measure », *Review of Educational Research*, vol. 68, n° 2, p. 202-248.
- Tschannen-Moran, M., et A. W. Hoy. 2001. « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, n° 7, p. 783-805.
- Trigwell, K., et M. Prosser. 1996. « Changing approaches to teaching: A relational perspective », *Studies in Higher Education*, vol. 21, n° 3, p. 275-284.
- Trigwell, K., et M. Prosser. 2004. « Development and use of the approaches to teaching inventory », *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p. 409-424.
- Trigwell, K., M. Prosser, et F. Waterhouse. 1999. « Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning », *Higher Education*, vol. 37, n° 1, p. 57-70.
- Weimer, M., et L. F. Lenze. 1991. « Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction », dans J. Smart (éd.), *Higher education: Handbook of theory and research*, n° 7, New York, Agathon, p. 294-333.
- Wheatley, K. F. 2005. « The case for reconceptualizing teacher efficacy research », *Teaching and Teacher Education*, n° 21, p. 747-766.
- Wilson, M. E. 2012. *What is known about the relationship between instructional development approaches and effective teaching outcomes? A meta-study of the instructional development research literature*, Thèse de doctorat, Université Simon Fraser, Faculté d'éducation.
- Woolfolk, A. E., B. Rosoff, et W. K. Hoy. 1990. « Teachers' sense of efficacy and their beliefs about classroom control », *Teaching and Teacher Education*, n° 6, p. 137-148.
- Zinn, L. M. [s. d.]. *Philosophy of Adult Education Inventory*, [En ligne], [http://www25.brinkster.com/educ605/paei_howtouse.htm]

