

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Incidence des programmes de formation des assistants à l'enseignement sur le corps professoral futur

Nanda Dimitrov, Ken Meadows, Erika Kustra, Theimann Ackerson, Laura Prada, Nick Baker, Pierre Boulos, Gayle McIntyre, Michael K. Potter



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

Se référer au présent document comme suit :

Dimitrov, N.², Meadows, K.², Kustra, E.¹, Ackerson, T.¹, Prada, L.¹, Baker, N.¹, Boulos, P.¹, McIntyre, G.², et Potter, M. K.¹ (2013). *Incidence des programmes de formation des assistants à l'enseignement sur le corps professoral futur*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

¹ Centre for Teaching and Learning, Université de Windsor

² Centre for Research on Teaching and Learning in Higher Education, Université Western

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier tous les étudiants et étudiantes des cycles supérieurs qui ont participé à l'étude et qui ont généreusement fait part de leurs expériences dans des sondages et des groupes de discussion. Nous n'aurions pas pu coordonner et mettre au point la myriade de détails que suppose une recherche coopérative sans le soutien de nos collègues du Centre for Teaching and Learning de l'Université de Windsor et du Centre for Research on Teaching and Learning de l'Université Western, dont Debra Dawson, Judy Purves, Karyn Olsen et Alicia Hitchcock à l'Université Western, et Marilyn Powley à l'Université de Windsor.

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
LISTE DES TABLEAUX	4
LISTE DES FIGURES	5
1. SOMMAIRE	6
1.1 Contexte.....	6
1.2 Questions de recherche.....	6
1.3 Méthodes.....	6
1.4 Résumé des constatations	6
2. TOILE DE FOND.....	8
2.1 Recherche sur les résultats des programmes de formation à l'enseignement	9
3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PLAN D'ÉVALUATION.....	10
4. DESCRIPTION DES PROGRAMMES ÉVALUÉS	12
4.1 Université Western	12
4.1.1 Ateliers de courte durée (événements d'une journée).....	12
4.1.2 Programmes de longue durée (20 ou 40 heures).....	13
4.2 Université de Windsor.....	14
4.2.1 Programme court (événement d'une journée)	14
4.2.2 Programmes de longue durée (18 et 36 heures)	14
5. MÉTHODE	15
5.1 Participants.....	15
5.1.1 Participants de l'Université Western	15
5.1.2 Participants de l'Université de Windsor.....	17
Programme	18
Sondage du temps 1	18
Sondage du temps 2	18
5.2 Instruments.....	20
5.2.1 Renseignements démographiques.....	20
5.2.2 Approaches to Teaching Inventory	20
5.2.3 Auto-efficacité des assistants à l'enseignement.....	21
5.2.4 Degré de préparation à enseigner	21
5.3 Groupes de discussion.....	22
6. RÉSULTATS.....	22
6.1 Constatations quantitatives.....	22
6.1.1 Université Western	22
6.1.1.1 Plan d'analyse.....	22
6.1.1.2 Approches en matière d'enseignement	23
6.1.1.3 Auto-efficacité des assistants à l'enseignement.....	26

6.1.1.4 Degré de préparation à enseigner	31
6.1.2 Université de Windsor.....	32
6.1.2.1 Plan d'analyse.....	32
6.1.2.2 Approches en matière d'enseignement.....	33
6.1.2.3. Auto-efficacité des assistants à l'enseignement.....	34
6.1.2.4. Degré de préparation à enseigner	34
6.2 Constatations qualitatives	35
6.2.1 Groupes de discussion de l'Université Western	35
6.2.1.1. Raisons de s'inscrire aux programmes de formation à l'enseignement	36
6.2.1.2. Éléments de la formation les plus utiles – Programme court.....	38
6.2.1.3. Application des connaissances – Programme court	39
6.2.1.4. Éléments les plus utiles de la formation – Programmes longs	42
6.2.1.5. Application des connaissances – Programmes longs.....	43
6.2.2 Groupes de discussion de l'Université de Windsor	46
6.2.2.1 Thème 1 : Stratégies concrètes/raisons pratiques.....	47
6.2.2.2 Thème 2 : Relations/communication avec l'enseignant	53
6.2.2.3 Thème 3 : Réseau de pairs	53
6.2.2.4 Thème 4 : Motivation intrinsèque.....	54
6.2.2.5 Thème 5 : Professionnalisme, communication et relations avec les étudiants	54
7. ANALYSE	55
7.1 Résumé des constatations	55
7.2 Répercussions	58
7.3 Limites.....	59
7.4 Recherche future.....	60
7.4.1 Leçons apprises pouvant s'appliquer à la conception de futures recherches	60
7.4.2 Directives pour les futures recherches	60
8. CONCLUSIONS	61
9. BIBLIOGRAPHIE	63

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de participants et taux de réponses dans chaque catégorie de collecte de données – Western	16
Tableau 2 : Caractéristiques démographiques des participants au sondage en pourcentage – Western	17
Tableau 3 : Nombre de participants et taux de réponses dans chaque catégorie de collecte de données – Université de Windsor	18
Tableau 4 : Caractéristiques démographiques des participants aux programmes court et longs, et groupe témoin, selon le temps du sondage, en pourcentage – Université de Windsor.....	19
Tableau 5 : Moyennes et écarts-types pour les programmes long et court au temps 1 et au temps 2 pour les deux sous-échelles de l'ATI-R	24
Tableau 6 : Moyennes et écarts-types pour les deux sous-échelles au temps 1 et au temps 2 (programmes courts et longs combinés)	25
Tableau 7 : Moyennes et écarts-types pour les deux sous-échelles de l'approche en enseignement pour les programmes courts et longs (temps 1 et temps 2 combinés)	26
Tableau 8 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles de l'auto-efficacité et l'élément de confiance générale pour les participants aux programmes longs et courts, aux temps 1 et 2	27
Tableau 9 : Moyennes, écarts-types et tests de signification pour les trois sous-échelles de l'Auto-efficacité et l'élément de confiance globale, au temps 1 et au temps 2.....	29
Tableau 10 : Moyennes, écarts-types et tests de signification pour les trois sous-échelles et l'élément de confiance globale chez les participants aux programmes longs et aux programmes courts	30
Tableau 11 : Moyennes et écarts-types concernant le programme court, le programme long et le groupe témoin, avec test de signification (temps 1 et temps 2 combinés – Université de Windsor).....	33
Tableau 12 : Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle de préparation, programmes court et long et groupe témoin, temps 1 et au temps 2	35

Liste des figures

Figure 1 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'enseignant pour les programmes court et long au temps 1 et au temps 2.....	24
Figure 2 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant au temps 1 et au temps 2 (programmes court et long combinés)	25
Figure 3 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant pour le programme court et les programmes longs.....	26
Figure 4 : Auto-efficacité moyenne pour la rédaction de documents pédagogiques chez les participants aux programmes longs et aux programmes courts, au temps 1 et au temps 2	27
Figure 5 : Auto-efficacité moyenne pour l'amélioration de l'enseignement chez les participants aux programmes courts et longs, aux temps 1 et 2.....	28
Figure 6 : Auto-efficacité moyenne des assistants à l'enseignement pour la sous-échelle interaction et l'élément de confiance globale, aux temps 1 et 2.....	29
Figure 7 : Confiance globale moyenne chez les participants aux programmes courts et aux programmes longs	30
Figure 8 : Degré de préparation moyen au temps 1 et au temps 2	31
Figure 9 : Degré de préparation moyen à enseigner pour les participants au programme court et au programme long	32
Figure 10 : Moyenne de l'approche en enseignement centrée sur l'étudiant pour les programmes court et long et le groupe témoin (temps 1 et temps 2 combinés).....	34
Figure 11 : Degré de préparation moyen chez les participants des programmes court et long et du groupe témoin.....	35
Figure 12 : Principaux thèmes relevés dans les groupes de discussion à l'Université Western.....	37
Figure 13 : Principaux thèmes émergents des groupes de discussion à l'Université de Windsor	48

1. Sommaire

1.1 Contexte

Les assistantes et assistants à l'enseignement jouent un rôle important dans les études de premier cycle des universités ontariennes. La majorité n'ont guère d'expérience en enseignement à leur début. Afin d'aider les assistants à l'enseignement à se préparer à leur rôle d'enseignant, les universités offrent des programmes de formation à l'enseignement dont la durée, l'intensité et le contenu varient grandement. Même si de plus en plus de recherches démontrent que les programmes de formation à l'enseignement ont un effet positif sur l'efficacité des nouveaux assistants à l'enseignement, on sait peu de choses sur l'incidence des différents types de programmes de formation sur leur pratique. Qui plus est, la demande de formation accrue est présentée dans une période de ressources financières limitées. Le Centre for Teaching and Learning de l'Université de Windsor et le Teaching Support Centre de l'Université Western offrent un large éventail de programmes de formation des assistants à l'enseignement. Les deux établissements organisent de courtes conférences d'orientation au début de l'automne ainsi que des ateliers plus longs et intensifs l'année durant.

1.2 Questions de recherche

Cette étude avait pour but d'évaluer et de comparer l'incidence de plusieurs programmes de formation des assistants à l'enseignement offerts à l'Université Western et à l'Université de Windsor, et d'établir des liens entre des types particuliers de programmes et des résultats mesurables. Nous souhaitions comparer l'incidence de programmes de durée variée et examiner comment les assistants à l'enseignement appliquent ce qu'ils ont appris dans les programmes courts et longs lorsqu'ils enseignent dans leur discipline. Pour atteindre ces buts, nous avons posé les questions suivantes :

- **Question 1.** *Quelle incidence la participation aux programmes de formation à l'enseignement a-t-elle sur (1) les approches des assistants à l'enseignement en matière d'enseignement, (2) leur auto-efficacité et (3) leur pratique de l'enseignement?*
- **Question 2.** *En quoi l'incidence de la participation à de courts programmes d'orientation diffère-t-elle de l'incidence de programmes de formation à l'enseignement plus intensifs?*

1.3 Méthodes

L'étude a été faite au moyen d'une approche multi-méthodes comprenant des sondages sur les attitudes des participants par rapport à l'enseignement (Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) et leur auto-efficacité (Boman, 2008) avant et après chaque programme, conjugués à des groupes de discussion quatre mois après la fin du programme. Les groupes de discussion portaient sur les changements à long terme dans l'approche des participants en matière d'enseignement, l'auto-efficacité et la pratique de l'enseignement.

1.4 Résumé des constatations

Les constatations prouvent que les programmes de formation contribuent à améliorer l'efficacité des nouveaux assistants à l'enseignement de différentes façons. Les assistants à l'enseignement se sentent mieux préparés à jouer leur rôle d'enseignants après avoir participé à la formation. Les programmes courts et longs contribuent à accroître l'auto-efficacité en enseignement et à accroître l'enseignement centré sur l'étudiant. À partir des exemples décrits dans les groupes de discussion, nous avons constaté que lorsque les assistants à l'enseignement commençaient à enseigner seuls, ils pouvaient appliquer les techniques d'enseignement, les principes de conception des cours et les approches centrées sur l'étudiant qu'ils avaient appris dans les programmes de formation.

En décrivant ce qu'ils avaient appris dans le programme pendant les groupes de discussion, les participants aux programmes courts (événements d'une journée) ont surtout parlé des techniques concrètes d'enseignement utilisées pour animer des discussions, de la notation, des questions efficaces et des attentes concernant le rôle des assistants à l'enseignement. Les participants aux programmes longs ont démontré une plus grande confiance en leur capacité à utiliser les principes de conception et d'alignement des cours et l'articulation des résultats d'apprentissage, et ils ont fait preuve d'une réflexion plus approfondie sur l'enseignement.

Les programmes longs (20 à 40 heures) ont eu sur l'enseignement et l'apprentissage une incidence qui va au-delà des pratiques d'enseignement des participants. Ils ont contribué à créer des communautés d'assistants à l'enseignement provenant d'une variété de disciplines, où le dialogue s'est poursuivi après le programme. Ils ont inspiré l'innovation au-delà du cours, lorsque les participants sont revenus dans leurs départements et ont discuté de techniques d'enseignement novatrices ou de stratégies de conception des cours avec leurs pairs et les membres du corps professoral. Les programmes longs ont également contribué de façon substantielle à la préparation du futur corps professoral, car beaucoup de participants ont décidé de s'engager dans la formation à l'enseignement pour se préparer à une carrière universitaire.

2. Toile de fond

Les assistants à l'enseignement du premier cycle et des cycles supérieurs ont un rôle important à jouer dans les études de premier cycle dans les universités de l'Ontario. Ils animent les séances de tutorat en sciences sociales, soutiennent l'apprentissage dans les laboratoires de sciences et de génie, et enseignent leurs propres sections des cours de langues et de littérature dans de nombreuses disciplines des arts et sciences humaines. Ils jouent également un rôle important dans l'évaluation de l'apprentissage des étudiants, puisque la notation des examens, des dissertations et des rapports de laboratoire est souvent une de leurs tâches principales. Les assistants à l'enseignement sont souvent le premier point de contact pour les étudiants du premier cycle pendant les heures de bureau, car ils répondent aux questions, donnent de la rétroaction aux étudiants sur leurs progrès et les orientent dans leur choix de sujets de dissertation et de projet. L'efficacité des assistants à l'enseignement influe sur l'expérience des étudiants du premier cycle de multiples façons. Les assistants à l'enseignement peuvent inspirer et mobiliser les futurs chercheurs dans leur discipline, aider à appliquer la théorie à la réalité dans les séances de tutorat et favoriser l'apprentissage fondé sur l'investigation dans les laboratoires. Pourtant, malgré l'importance de leur rôle, la majorité des assistants à l'enseignement n'ont guère d'expérience ou de formation en enseignement au palier universitaire lorsqu'ils commencent à exercer leurs fonctions.

La vaste majorité des assistants à l'enseignement dans les universités ontariennes sont des étudiants des cycles supérieurs qui enseignent pendant qu'ils font leur maîtrise ou leur doctorat. Toutefois, dans certaines institutions ontariennes¹, les étudiants du premier cycle de niveau supérieur sont également assistants à l'enseignement. À l'Université de Windsor, des étudiants du premier cycle (« teaching assistant » [TA]) et des cycles supérieurs (« graduate assistant » [GA]) peuvent être des assistants à l'enseignement. À l'Université Western, seuls les étudiants des cycles supérieurs peuvent être des assistants à l'enseignement. Pour les besoins du présent document, l'expression « assistants à l'enseignement » désigne à la fois les étudiants du premier cycle et ceux des cycles supérieurs et les programmes de formation à l'enseignement s'entendent des programmes de formation de tous les étudiants enseignants.

Depuis les dix dernières années, la demande de programmes de formation à l'enseignement des assistants à l'enseignement est de plus en plus grande. Les besoins en formation ont été soulevés par des formateurs et des concepteurs de politiques pédagogiques au Canada et aux États-Unis (Palmer, 2011; Shannon, Twale et Moore, 1998; Austin et Wulff, 2004; Golde et Dore, 2001; ACES, 2008). En Ontario, un rapport publié récemment par l'Ontario University Students' Association (OUSA) sur la réussite des étudiants souligne la nécessité de former les assistants à l'enseignement et de fournir plus de soutien aux nouveaux membres du corps professoral lorsqu'ils se préparent à jouer leur rôle d'enseignants dans les universités canadiennes (Martin et Guinlock, 2010). Pour répondre à la demande croissante de formation, les centres de formation et d'apprentissage ont élaboré des programmes ou élargi les programmes existants dans leurs établissements afin de préparer les assistants à l'enseignement à leur rôle d'enseignant. Or, les universités faisant face à des pressions financières, le choix de programmes à financer pour obtenir les meilleurs résultats est donc crucial.

Les programmes de formation dans les universités canadiennes varient grandement, allant de simples ateliers à des programmes systématiques plus longs comme des programmes menant à un certificat d'enseignement ou des cours prolongés qui permettent aux assistants à l'enseignement de participer à la conception de cours, d'acquérir une expérience pratique en enseignement, de bénéficier de mentorat ou de participer à des communautés d'apprentissage d'assistants à l'enseignement (Korpan, 2011; Border et Hoene, 2010). Malgré les grandes différences quant à la durée et à la conception, la plupart des établissements créent des programmes de formation des assistants à l'enseignement dans deux buts : (1) améliorer la qualité des études de premier cycle en présentant aux nouveaux assistants à l'enseignement les

¹ À l'Université de Windsor et à l'Université Brock, par exemple.

principes de l'enseignement efficace; (2) contribuer à la formation des futurs professeurs en favorisant les approches d'enseignement centrées sur l'étudiant chez les étudiants des cycles supérieurs qui entreprendront des carrières universitaires (Britnell et coll., 2010; Smith, 2001). Afin d'explorer le genre de formation qui contribuera le plus à la qualité de l'enseignement supérieur en Ontario, nous faisons fond sur la recherche concernant les résultats des programmes de formation des assistants à l'enseignement et des professeurs parce que ces programmes font partie d'un continuum de formation à l'enseignement.

Les conclusions d'un récent projet du COQES (Britnell et coll., 2010) révèlent que les résultats des programmes de formation professionnelle se font déjà sentir dans les établissements universitaires, alors que de plus en plus de professeurs récemment engagés déclarent avoir reçu de la formation pédagogique sous une forme ou une autre tout en poursuivant leurs études de cycles supérieurs. Bien que de plus en plus de professeurs déclarent avoir suivi de tels programmes quand ils étaient étudiants, les effets concrets d'interventions particulières sur les comportements d'enseignement, les perceptions d'auto-efficacité et l'apprentissage des étudiants sont mal documentés.

Une autre variable qui n'a pas été entièrement examinée concerne l'effet de la durée du programme. Certaines données probantes donnent à penser que des programmes plus longs donnent de plus grands changements dans les perceptions, les attitudes et les comportements liés à un enseignement efficace chez les nouveaux assistants à l'enseignement (Gibbs et Coffey, 2004; Shannon, Twale et Moore, 1998), mais nous en savons peu sur les différences entre les effets des programmes courts et ceux des programmes longs, ni sur la mesure dans laquelle les assistants à l'enseignement sont capables d'utiliser les connaissances qu'ils acquièrent dans chaque type de programme lorsqu'ils enseignent aux étudiants du premier cycle.

Dans cette recherche, nous tentons d'évaluer l'incidence de certains programmes courts et longs conçus pour améliorer les compétences pédagogiques des assistants à l'enseignement et les préparer à leur future carrière universitaire en Ontario et ailleurs. L'évaluation de certaines compétences acquises par la participation à certains programmes liés à l'enseignement à l'Université Western et à l'Université de Windsor sera utilisée pour élaborer des recommandations générales sur la création et l'amélioration des programmes de formation des étudiants des cycles supérieurs. Ces idées concrètes pourront être transférées à d'autres établissements conférant des grades universitaires partout en Ontario qui souhaitent établir des programmes de formation des futurs professeurs ou réviser les programmes existants.

2.1 Recherche sur les résultats des programmes de formation à l'enseignement

Le programme de formation des compétences pédagogiques des étudiants des cycles supérieurs se divise généralement en deux grandes catégories. Les programmes courts d'orientation adoptent souvent une approche behavioriste et visent principalement à fournir aux nouveaux enseignants des techniques d'enseignement concrètes qui les aident à résoudre les problèmes immédiats (Boyd, 1989), à les préparer à gérer efficacement la salle de classe et à leur fournir les outils de base dont ils ont besoin pour dispenser les cours et noter les examens et les travaux (Schönwetter, Ellis, Taylor et Koop, 2008). Les programmes plus longs et ceux conçus pour les assistants à l'enseignement qui ont une expérience en enseignement ont tendance à mettre davantage l'accent sur le développement de pratiques réflexives et le changement de la conception de l'enseignement qu'ont les enseignants en favorisant la transition d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'étudiant plutôt que sur un changement des comportements d'enseignement (Trigwell et Prosser, 1996; Shannon, Twale et Moore, 1998). On croit que les enseignants qui se livrent à une réflexion critique sur leur enseignement accroissent l'apprentissage des étudiants (Biggs et Tang, 2007; McApline et Weston, 2000; Nolan et Huber, 1989; Potter et Kustra, 2012). Les programmes plus longs comprennent ceux qui mènent à un certificat, comme ceux offerts à l'Université de Windsor, à l'Université de Waterloo, à l'Université Western et à l'Université du Manitoba (Taylor, Schönwetter, Ellis et Roberts, 2008) ainsi que dans un certain nombre de grandes universités de recherche des États-Unis (Robinson, 2011).

Les recherches antérieures sur l'incidence de la formation des assistants à l'enseignement et des nouveaux enseignants ont mis en lumière une variété de résultats positifs. Les données probantes donnent à penser que la formation peut accroître la confiance des enseignants (Salinas, Kozuh et Seraphine, 1999), accroître leur auto-efficacité (Dawson, Dimitrov, Meadows et Olsen, 2013; Boman, 2008; Komarraju, 2008), atténuer l'anxiété et la peur de parler en public (Dawson et coll., 2013; Williams, 1991), et augmenter la fréquence de comportements d'enseignement efficaces (LeGros, 2010; Boman, 2013; D'Eon, 2004). Les résultats courants des programmes de formation des assistants à l'enseignement comprennent la connaissance des techniques d'enseignement et la capacité à les utiliser (cours magistraux, discussion, travail de groupe), l'évaluation et la rétroaction, l'utilisation de la technologie, la gestion de la salle de classe, et la planification des cours et du curriculum (Taylor, Schnöwetter, Ellis et Roberts, 2008).

Cependant, un grand nombre de variables influent sur l'incidence des programmes de formation à l'enseignement. L'expérience en enseignement, par exemple, peut avoir un effet sur l'auto-efficacité des participants. Postareff et coll. (2008) laissent entendre que la « formation pédagogique est plus susceptible de renforcer les croyances en son auto-efficacité chez les enseignants qui ont moins d'expérience en enseignement que celles des enseignants qui ont plus d'expérience » (p. 43). La durée du programme est une autre variable : les programmes plus longs ont tendance à avoir plus de résultats positifs que les interventions ponctuelles (McAlpine, 2003, citée dans Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem, 2010; Steinert et coll., 2006; Chism, Holley et Harris, 2012). Postareff (2007) laisse entendre que les approches en matière d'enseignement changent tranquillement et sont plus susceptibles d'être mesurables après des programmes de deux ou trois semestres.

Par ailleurs, l'étude des ateliers intensifs d'une journée destinés aux enseignants cliniques menée par Notzer et Abramovitz (2008) a révélé une incidence importante constatée chez les 149 enseignants selon les notes des étudiants un an après l'intervention. Le bref atelier comprenait certaines caractéristiques des programmes de formation avancée (c.-à-d. pas une session d'orientation) du fait qu'il était fondé sur le microenseignement (cours simulés), centré sur l'étudiant et autodidacte. L'étude a mis en relief d'importants changements dans l'efficacité globale des enseignants ainsi que dans une variété de facteurs notés comme la disponibilité des enseignants pour les étudiants et leur apport à la formation clinique.

3. Questions de recherche et plan d'évaluation

Étant donné la diversité des constatations retrouvées dans la littérature, nous avons voulu explorer la différence d'incidence des programmes courts et longs de formation des assistants à l'enseignement offerts dans nos établissements et comprendre comment les assistants à l'enseignement appliquent ce qu'ils apprennent dans ces programmes lorsqu'ils reviennent enseigner dans leur département d'origine. Les principales questions de recherche étaient les suivantes :

- **Question 1.** Quelle incidence la participation aux programmes de formation à l'enseignement a-t-elle sur (1) les approches des assistants à l'enseignement en matière d'enseignement, (2) leur auto-efficacité et (3) leur pratique de l'enseignement?
- **Question 2.** En quoi l'incidence de la participation à de courts programmes d'orientation diffère-t-elle de l'incidence de programmes de formation à l'enseignement plus intensifs?

Pour évaluer l'incidence des programmes, nous avons choisi de nous concentrer sur les changements des *approches en matière d'enseignement* des assistants à l'enseignement (Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) et leur *auto-efficacité en enseignement* (Boman, 2008). Nous avons utilisé les changements dans les approches en matière d'enseignement, mesurés selon l'échelle révisée *Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) parce qu'ils peuvent donner un aperçu d'un stade important de la formation des enseignants. L'ATI-R saisit la transition entre une approche fondée sur le transfert d'information et

centrée sur l'enseignant et une approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant qui est au cœur de la formation des enseignants. L'approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant est associée à l'apprentissage en profondeur, plutôt qu'à un apprentissage superficiel, chez les étudiants (Gibbs et Coffey, 2004) ainsi qu'à des évaluations supérieures de l'enseignement par les étudiants. L'ATI-R est l'une des échelles les plus utilisées et les plus validées dans la littérature (Hanbury et coll., 2008; Cassidy et Ahmad, à paraître; Prosser et Trigwell, 2006; Meyer et Eley, 2006).

En outre, nous voulions examiner les changements dans l'auto-efficacité en enseignement des participants. L'auto-efficacité en enseignement désigne la confiance d'une personne en sa capacité à maîtriser les comportements d'enseignement nécessaires pour obtenir différents résultats sur les plans pédagogiques (Prieto et Meyers, 1999). Il a été démontré que les enseignants dont l'auto-efficacité est grande adoptent des comportements d'enseignants efficaces plus souvent que ceux qui ont une auto-efficacité plus faible (Gordon et Debus, 2002; Boman, 2008). On a constaté que les programmes de formation de longue durée contribuent à accroître davantage l'auto-efficacité des enseignants que les programmes courts (Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007).

Pour concevoir la recherche, nous nous sommes inspirés des approches utilisées dans plusieurs études multi-méthodes sur l'incidence des programmes de formation à l'enseignement. Ces études ont abordé les limites méthodologiques de documents antérieurs et ont mis à l'essai les indicateurs qualitatifs et quantitatifs de l'incidence du programme. Stes et coll. (2010) présentent un examen des approches méthodologiques utilisées dans les 36 études portant sur les résultats des programmes de formation pédagogique des professeurs et des étudiants-enseignants des cycles supérieurs. De ces études, nous avons fait fond sur celles-ci :

L'utilisation des *Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) comme principal instrument de mesure des changements dans les approches en matière d'enseignement procède d'une recherche longitudinale menée par Stes (2008) sur l'incidence des programmes de formation du corps professoral aux Pays-Bas. L'étude de Stes fait appel à une conception multi-méthodes qui évalue les approches des participants en matière d'enseignement avant et après le programme au moyen de l'ATI-R. Un groupe de professeurs ayant des caractéristiques démographiques semblables (déterminé par les participants) a servi de groupe témoin. Dans une autre étude menée avec l'ATI-R, Gibbs et Coffey (2004) ont pu démontrer des changements importants dans l'approche des enseignants, notés par les étudiants, même un an après la formation. Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi (2008) ont combiné l'ATI-R à une brève mesure de l'auto-efficacité dans une étude longitudinale des membres du corps professoral ayant pris part à différentes formes de formation pédagogique. Leur recherche donne à penser que l'auto-efficacité des nouveaux enseignants peut d'abord diminuer après une brève période de formation lorsqu'ils prennent conscience des problèmes d'enseignement pour ensuite augmenter un an après la formation et dépasser l'auto-efficacité des enseignants qui n'ont pas participé à la formation.

Outre les résultats quantitatifs, des données qualitatives ont également été recueillies pour obtenir une description plus riche de la façon dont les assistants à l'enseignement utilisent ce qu'ils apprennent dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette façon de procéder a été utilisée dans plusieurs autres études semblables. Hanbury et coll. (2008) ont combiné l'ATI-R, des groupes de discussion et des entrevues dans 32 établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni afin d'évaluer les programmes longs de formation (d'une durée de un ou deux ans). Les résultats ont révélé une approche davantage centrée sur l'étudiant après la formation. Les participants aux groupes de discussion ont confirmé ces conclusions et laissé entendre que les programmes ont une incidence positive sur leur confiance en leur capacité à enseigner et leur pratique d'enseignement. Dans le contexte canadien, Taylor, Schönwetter, Ellis et Roberts (2008) ont mené une étude multi-méthodes pour évaluer l'efficacité de deux programmes menant à un certificat pour les étudiants des cycles supérieurs de l'Université du Manitoba et de l'Université de Waterloo. L'étude a démontré d'importants changements chez les participants entre le temps 1 et le temps 2 relativement à un certain nombre de facteurs, dont le degré de préparation à enseigner, l'importance de

l'enseignement et la connaissance des enjeux conceptuels liés à l'enseignement. Nous avons pris ces thèmes et les aspects à améliorer cernés dans la présente étude, et nous les avons examinés plus en profondeur dans les groupes de discussion et les sondages menés au temps 1 et au temps 2.

Nous avons adopté la mesure d'auto-efficacité d'une étude du programme de formation des assistants à l'enseignement de l'Université Western en 2006-2008 (Boman, 2008; Boman, 2013). Cette étude évaluait l'issue d'un cours de formation intensive d'assistants à l'enseignement d'une durée de 20 heures à partir de mesures du changement faites par les participants eux-mêmes et par des observateurs. Les résultats ont démontré que les étudiants des cycles supérieurs avaient fait des gains importants relativement à l'auto-efficacité, la connaissance pédagogique et l'efficacité de leur enseignement notée par un observateur. Leur peur de parler en public s'est également estompée entre le temps 1 et le temps 2, même s'il ne s'était écoulé que deux jours. L'indicateur d'auto-efficacité des assistants à l'enseignement a été très récemment utilisé dans une étude sur l'issue des programmes de formation des assistants à l'enseignement et des assistants à l'enseignement internationaux de l'Université Western (Dawson et coll., 2013). Cette dernière étude combinait la déclaration, par les participants eux-mêmes, des mesures de leur auto-efficacité et de leur peur de parler en public ainsi que l'évaluation par des observateurs de l'efficacité de leur enseignement dans le but de démontrer que les programmes de formation des assistants à l'enseignement contribuent à accroître l'auto-efficacité en enseignement des assistants à l'enseignement canadiens et internationaux, à atténuer leur peur de parler en public et à accroître la fréquence des comportements efficaces d'enseignant. Des sondages ont été combinés à des groupes de discussion pour trouver de riches exemples illustrant comment les assistants à l'enseignement appliquent les approches nouvellement apprises dans leur salle de classe. Nous avons utilisé des questions semblables dans les groupes de discussion de notre étude pour explorer l'application des connaissances chez les participants des programmes courts et longs.

4. Description des programmes évalués

4.1 Université Western

Le Teaching Support Centre de l'Université Western offre des programmes de formation des assistants à l'enseignement depuis plus de 20 ans. L'effectif des cycles supérieurs de l'Université Western compte 5 000 étudiants. Les étudiants internationaux des cycles supérieurs représentent environ 26 % des doctorants et 18 % des étudiants à la maîtrise. Pendant la période visée par l'étude, 40 % (un peu plus de 2 000) des 5 000 étudiants des cycles supérieurs étaient assistants à l'enseignement, et étaient répartis relativement également entre les facultés : 377 en sciences sociales, 412 en arts et sciences humaines, 676 en sciences biologiques et 548 en sciences physiques et génie. Chaque année, pendant la période visée par l'étude, plus de 3 000 inscrits (1 200 personnes participant à de multiples programmes) ont participé aux programmes de formation des assistants à l'enseignement offerts par l'entremise du Teaching Support Centre. Les programmes de formation des assistants à l'enseignement permettent aux étudiants des cycles supérieurs de mettre en pratique les techniques d'exposé et d'animation de groupes et d'acquérir en même temps d'autres compétences pédagogiques, notamment la conception de cours centrés sur l'étudiant et l'évaluation authentique de l'apprentissage. La majorité des programmes évalués dans l'étude sont bien établis. La journée des assistants à l'enseignement (TA Day) est offerte depuis plus de 20 ans tandis que la conférence d'hiver sur l'enseignement et le programme d'enseignement avancé (ATP) ont été élaborés il y a de six à huit ans. En plus des descriptions présentées ci-dessous, l'annexe A donne des précisions sur chacun de ces programmes.

4.1.1 Ateliers de courte durée (événements d'une journée)

La journée des assistants à l'enseignement est un événement d'une journée destiné aux nouveaux assistants à l'enseignement de l'Université Western. Pendant la journée, les assistants à l'enseignement assistent à un

discours prononcé par un professeur primé (les sujets spécifiques varient, mais le thème général est l'enseignement efficace) et choisissent ensuite trois ateliers sur neuf portant sur différentes approches en matière d'enseignement. Les neuf ateliers durent 60 minutes et mettent l'accent sur l'animation de discussions efficaces, la direction de laboratoires ou de démonstrations scientifiques, l'enseignement aux étudiants de première année, les communications interpersonnelles, l'éthique et l'équité en classe, les étudiants difficiles/la gestion de la classe, la conception d'un dossier d'enseignement, l'intégration de la littérature informationnelle dans l'enseignement (en collaboration avec des bibliothécaires) et les stratégies de gestion du temps. La conférence a pour objectifs : (1) de présenter aux nouveaux assistants à l'enseignement quelques techniques d'enseignement efficaces; (2) de communiquer la valeur de l'enseignement et d'inspirer l'excellence; (3) d'accroître l'auto-efficacité des assistants à l'enseignement; (4) d'encourager les étudiants des cycles supérieurs à participer à d'autres activités de formation à l'enseignement.

La conférence d'hiver sur l'enseignement (Winter Conference on Teaching) est un événement d'une journée qui a lieu à la mi-janvier. Elle est destinée aux assistants à l'enseignement qui entrent au deuxième trimestre de l'année et comprend trois ateliers. Les sujets particuliers des premier et deuxième ateliers varient d'une année à l'autre, mais ils portent habituellement sur des concepts liés à l'enseignement et à l'apprentissage, les stratégies efficaces d'enseignement et les techniques de survie en milieu universitaire pour les étudiants des cycles supérieurs. Par le passé, on a notamment parlé de l'utilisation efficace de la technologie, de l'enseignement de la pensée critique et de l'éthique pour les assistants à l'enseignement. Le troisième atelier de la journée comprend un panel composé de lauréats du concours « Great Ideas for Teaching » (habituellement des assistants à l'enseignement de niveau avancé) qui présentent des idées novatrices d'enseignement. Le concours invite les assistants à l'enseignement à présenter la description et la raison d'être d'une activité d'apprentissage originale qu'ils ont conçue et utilisée dans leur laboratoire, leur séance de tutorat ou leur classe. Les gagnants représentent habituellement une variété de disciplines et sont sélectionnés en fonction de la créativité et de l'utilité de l'activité d'enseignement, du travail ou de la stratégie qu'ils proposent. L'ensemble de données de la conférence d'hiver étant plus petit que celui de la journée des assistants à l'enseignement, il a donc été inclus dans certaines analyses de l'étude mais pas dans toutes.

4.1.2 Programmes de longue durée (20 ou 40 heures)

Le programme d'enseignement avancé (**Advanced Teaching Program**) répond aux besoins des étudiants des cycles supérieurs expérimentés qui sont intéressés à devenir enseignants indépendants. Pour réussir l'ATP, il faut : 1) assister à un atelier de 20 heures (cinq séances de quatre heures réparties sur cinq semaines) qui met en relief le développement de résultats d'apprentissage, l'établissement et le maintien de relations civilisées dans la classe et la mise en œuvre de techniques d'apprentissage actif; 2) participer à deux séances de microenseignement traditionnel et à une séance de jeu de rôles fondées sur des situations difficiles en classe (enregistrées sur vidéo, avec rétroaction en petits groupes); 3) préparer un séminaire de 90 minutes sur les innovations ou la recherche en enseignement portant sur la discipline.

Le programme de théorie et de pratique de l'enseignement universitaire (**Graduate Studies 9500 [GS9500] Theory and Practice of University Teaching**) est un cours de 40 heures offert aux étudiants des cycles supérieurs de l'Université Western une fois par année. Il a pour but de présenter aux étudiants des cycles supérieurs de niveau avancé les principes de l'enseignement universitaire, de la conception des cours et de l'évaluation. Le cours comprend trois séances de microenseignement enregistrées sur vidéo (d'une durée de 10 minutes chacune) au cours desquelles les participants reçoivent de la rétroaction sur leur enseignement et donnent de la rétroaction à leurs pairs. Les participants acquièrent également de l'expérience dans la conception et la co-animation d'une activité d'apprentissage de 30 minutes dans le cadre de l'une des séances. Les sujets du cours comprennent l'apprentissage et la motivation, la mondialisation de l'apprentissage, les formes et les fonctions de l'évaluation, la théorie du curriculum, l'apprentissage de service, la conception de cours, la diversité et les styles d'apprentissage des étudiants, l'apprentissage et la technologie, etc. Pendant le cours, les participants écrivent et révisent un énoncé sur la philosophie de

l'enseignement. Le dernier travail exige des participants qu'ils créent un nouveau cours dans leur discipline et expliquent leur choix d'activités d'apprentissage et leurs évaluations.

4.2 Université de Windsor

L'Université de Windsor a depuis peu une unité de formation à l'enseignement dans son Centre for Teaching and Learning, et tous les programmes de formation des assistants à l'enseignement (étudiants du premier cycle et des cycles supérieurs) ont été instaurés entre 2008 et 2011. L'effectif des étudiants des cycles supérieurs de l'Université de Windsor compte environ 2 000 étudiants, dont 39 % sont des étudiants internationaux (de ce nombre, environ 86 % sont des étudiants à la maîtrise et 14 % des doctorants). Le programme de formation à l'enseignement des assistants à l'enseignement a pour but d'inculquer aux participants les compétences, les connaissances et les attitudes en matière d'enseignement qui se traduiront par un enseignement et un apprentissage plus efficaces. Le programme comprend une orientation (une journée complète), des demi-cours (18 heures), des cours de cycles supérieurs crédités (habituellement 36 heures), une communauté d'apprentissage (le réseau GATA Network est un regroupement bénévole qui fournit du soutien et des ateliers pendant toute l'année), et l'occasion de participer à des observations en classe, en plus de consultations. En 2012, 339 étudiants, soit environ 17 % des étudiants des cycles supérieurs, avaient fait 967 inscriptions à des événements.

4.2.1 Programme court (événement d'une journée)

Le programme **GATAcademy** est un programme d'orientation d'une journée comprenant de brefs ateliers destinés aux assistants à l'enseignement du premier cycle et des cycles supérieurs actuels et éventuels. Cet événement d'une journée met l'accent sur l'acquisition des techniques d'enseignement nécessaires pour enseigner dans plus d'une discipline. Ces séances interactives sont dirigées par des assistants à l'enseignement expérimentés ainsi que des membres du corps professoral et du personnel, et ils traitent de sujets tels que la rétroaction, les cours magistraux, l'animation de discussions, la direction de laboratoires et de séances de tutorat, la notation et l'utilisation de la technologie en enseignement. Le programme GATAcademy est habituellement offert la veille du début des cours au semestre d'automne.

4.2.2 Programmes de longue durée (18 et 36 heures)

Les programmes de longue durée comprennent les cours de cycles supérieurs crédités (deux cours de 36 heures chacun) qui présentent les concepts, les tendances et les pratiques efficaces en enseignement universitaire. Ces cours ouvrant droit à des crédits complets sont intitulés « Learning-Centered Teaching in Higher Education: Principles and Practices » et « Course Design for Constructive Alignment ». Les programmes de longue durée comprennent également des demi-cours (18 heures chacun) qui portent sur une méthode ou un style d'enseignement particulier sur une période de six semaines. Les demi-cours traitent notamment de l'animation de discussions efficaces, des cours magistraux, de l'éducation en ligne et de l'évaluation authentique.

5. Méthode

5.1 Participants

5.1.1 Participants de l'Université Western

Les étudiants inscrits aux programmes suivants ont été invités à participer à l'étude : TA Day (septembre 2011 et 2012), Winter Conference on Teaching (hiver 2012), ATP (automne 2011, hiver 2012, été 2012, automne 2012), et GS9500 (hiver 2012, automne 2012). Les participants du groupe témoin ont été invités à participer pendant l'orientation qui a précédé la journée des assistants à l'enseignement (TA Day). Les participants du groupe témoin n'avaient suivi aucun programme de formation à l'enseignement.

Les étudiants du programme TA Day et du groupe témoin ont été invités par courriel à participer à une version en ligne du sondage préalable au programme (temps 1) la veille au soir du programme et le lendemain du programme (temps 2). Des versions papier du sondage du temps 1 ont également été distribuées le matin de la journée des assistants à l'enseignement et celles du temps 2 à la fin de la journée². Pour les autres programmes, les versions papier des sondages du temps 1 et du temps 2 ont été distribuées au début et à la fin des programmes.

Les participants aux sondages de l'Université Western et de l'Université de Windsor ont eu la chance de s'inscrire à un tirage d'un certificat cadeau d'une valeur de 100 \$ pour leur participation, et ils ont reçu des certificats-cadeaux et de la nourriture pour leur participation aux groupes de discussion.

Le nombre de participants et les taux de réponse pour les programmes courts, les programmes longs et le groupe témoin sont présentés au tableau 1. Comme on peut le voir dans la section « Données analysées » du tableau 1, il y a beaucoup plus de participants à la journée des assistants à l'enseignement (programme court) qui ont répondu aux deux sondages que de participants aux programmes longs. Cela n'est pas surprenant étant donné que 687 étudiants étaient inscrits aux deux ateliers du programme court comparativement à 111 pour les six ateliers des programmes longs. Malheureusement, cet écart dans le nombre de participants ayant répondu aux deux sondages et le petit nombre de participants aux programmes longs ayant répondu aux deux sondages ont causé des problèmes d'analyse (expliqués dans les résultats, à la section 6.0). Les données provenant des participants à la conférence d'hiver, qui auraient pu être utilisées pour des analyses subséquentes, n'ont pas été utilisées parce qu'il a été jugé inutile d'avoir plus de participants d'un programme court étant donné le grand nombre de participants à la journée des assistants à l'enseignement ayant répondu aux deux sondages. En outre, seulement neuf participants du groupe témoin ont répondu au sondage préalable au programme et au sondage postérieur au programme, ce qui en faisait un échantillon trop petit pour utilisation dans des analyses subséquentes.

² Une série de tests t a été faite pour comparer les scores aux sous-échelles TASE et ATI-R des participants qui avaient répondu au sondage en ligne et au sondage sur papier. Aucune différence significative n'a été constatée, si bien que les données du sondage en ligne et du sondage sur papier ont été regroupées pour les analyses subséquentes.

Tableau 1 : Nombre de participants et taux de réponses dans chaque catégorie de collecte de données – Western

Programme		Sondage préalable (temps 1)	Sondage postérieur (temps 2)
Données recueillies ¹	Programmes courts		
	Journée des assistants à l'enseignement (TA Day)	498 (72 %)	122 (18 %)
	Conférence d'hiver	41 (34 %)	23 (21 %)
	Programmes longs		
	ATP	48 (71 %)	28 (41 %)
	GS9500	19 (44 %)	14 (33 %)
	Groupe témoin ²	26	26
	Total	630	171
Données analysées ³	Programme court		
	Journée des assistants à l'enseignement (TA Day)	109	109
	Programmes longs	21	21
	ATP	7	7
	Total	137	137

Notes : ¹Les nombres figurant dans les colonnes de la section « Données recueillies » correspondent au nombre de participants qui ont répondu au sondage et le pourcentage du nombre total de participants possibles que ce nombre représente (p. ex., 498/687 = 72 %). ²Le taux de participation du groupe témoin n'est pas indiqué parce que le nombre total de participants possibles est inconnu (c.-à-d. le nombre de participants qui ont suivi l'orientation des étudiants des cycles supérieurs mais non la journée des assistants à l'enseignement). ³Seules les données des participants ayant répondu aux deux sondages ont été analysées (c'est-à-dire que les données des participants ayant répondu soit au sondage du temps 1 soit au sondage du temps 2 mais pas aux deux ont été supprimées des analyses substantielles).

Les principales caractéristiques démographiques sont présentées au tableau 2. Il est important de noter que les participants aux programmes longs étaient généralement plus âgés, plus avancés dans leurs études, répartis plus également entre les facultés, avaient fait plus de sessions à titre d'assistants à l'enseignement et étaient plus susceptibles d'avoir enseigné à des étudiants du premier cycle que leurs collègues du programme court. Comme il en est question dans la description des programmes, ces différences témoignent de la conception des programmes. Le programme court TA Day vise à aborder des questions importantes pour les nouveaux assistants à l'enseignement (p. ex., exposé sur la première journée de cours) tandis que les programmes longs, ATP et GS9500, examinent plus en profondeur les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage (p. ex., la raison d'être d'une université) qui sont plus susceptibles d'intéresser des étudiants des cycles supérieurs plus expérimentés.

Tableau 2 : Caractéristiques démographiques des participants au sondage en pourcentage – Western^{1]}

		Programme court	Programmes longs
Âge ²		25,64 (6,27)	28,39 (6,25)
Sexe (%)	Femmes	62,3	64,3
	Hommes	37,7	35,7
Année d'études	Maîtrise 1	71,8	7,4
	Maîtrise 2	5,8	18,5
	Doctorat 1	20,4	14,8
	Doctorat 2	1,9	11,1
	Doctorat 3	0,0	25,9
	Doctorat 4	0,0	22,2
Faculté	Arts et sciences humaines	26,7	10,7
	Faculté de musique Dom Wright	1,0	3,6
	Éducation	1,0	3,6
	Génie	4,8	10,7
	Sciences de la santé	6,7	14,3
	Information et études médiatiques	1,0	0,0
	École de commerce Richard Ivey	0,0	3,6
	École de médecine et de dentisterie Schulich	5,7	10,7
	Sciences	29,5	17,9
	Sciences sociales	23,8	25,0
Sessions comme assistants à l'ens.	0	73,1	15,4
	1-2	11,5	15,4
	3-4	11,5	15,4
	5-6	3,8	11,5
	7+	0,0	42,3
Formation d'enseignant	Oui	14,4	17,9
	Non	85,6	82,1
Enseigné à des étudiants du 1 ^{er} cycle	Oui	21,2	53,6
	Non	78,8	46,4

Notes : ¹Nombre de participants = 105 et 28 pour le programme court et les programmes longs respectivement.

²Indique la moyenne et l'écart-type plutôt qu'un pourcentage.

5.1.2 Participants de l'Université de Windsor

Tous les étudiants des cycles supérieurs et les étudiants de 3^e et 4^e années du premier cycle de l'Université de Windsor ont été invités à participer à l'étude par l'entremise d'un courriel envoyé par un adjoint à la

recherche. Les invitations ont été envoyées avant le début des programmes des cycles supérieurs pour la participation au sondage du temps 1 en ligne, suivi d'un courriel invitant les participants à participer au sondage du temps 2 en ligne. En 2012, des versions papier du sondage ont été mises à la disposition des étudiants afin d'accroître les taux de réponse. Les étudiants inscrits aux programmes suivants ont été spécifiquement invités à participer à l'étude : GATAcademy (septembre 2011 et 2012), demi-cours et les deux cours crédités pour étudiants des cycles supérieurs Learning-Centred Teaching in Higher Education et Course Design for Constructive Alignment. Les participants du groupe témoin étaient les étudiants qui n'avaient participé à aucun des programmes de formation des étudiants des cycles supérieurs offerts.

Le nombre de participants et les taux de réponse pour le programme court, les programmes longs et le groupe témoin de l'Université de Windsor sont présentés au tableau 3, et les renseignements démographiques sont résumés au tableau 4. À l'instar de l'Université Western, il y avait beaucoup plus de participants au programme court qu'aux programmes longs. Le programme GATAcademy, d'une durée d'une journée, comptait quelque 170 participants en 2011 et 270 en 2012 (440 au total, comprenant les étudiants du premier cycle et les assistants à l'enseignement des cycles supérieurs), tandis que le nombre de participants était contingenté dans les programmes longs, s'établissant entre 10 et 20 selon le cours. Les programmes longs étaient ouverts aux membres du corps professoral ainsi qu'aux enseignants de session, pour un total d'environ 200 participants en deux ans, dont 84 étaient des étudiants des cycles supérieurs. Comme le montre la section « Données analysées » du tableau 3, le nombre de participants compris dans l'analyse était beaucoup moindre puisque seules les données des étudiants des cycles supérieurs étaient incluses. En outre, le nombre de participants ayant répondu aux sondages du temps 1 et du temps 2 n'était pas assez élevé pour permettre une comparaison. Malheureusement, l'écart entre le nombre de participants ayant répondu aux deux sondages et le petit nombre de participants aux programmes longs ont causé des problèmes d'analyse (expliqués dans les résultats, à la section 6.0).

Tableau 3 : Nombre de participants et taux de réponses dans chaque catégorie de collecte de données – Université de Windsor

Programme	Sondage du temps 1	Sondage du temps 2
Données recueillies¹		
Programme court	63 (14 %)	77 (18 %)
Programmes longs	21 (25 %)	26 (31 %)
Groupe témoin	107	74
Total	191	177
Données analysées²		
Programme court	59	70
Programmes longs	18	19
Groupe témoin	87	49
Total	164	138

Notes : ¹ Les nombres figurant dans les colonnes de la section « Données recueillies » correspondent au nombre de participants qui ont répondu au sondage et le pourcentage du nombre total de participants possibles que ce nombre représente (p. ex., 63/440 = 14 %). ² 65 des assistants à l'enseignement ayant répondu au sondage étaient des étudiants de troisième et quatrième années du premier cycle. Ces participants ont été exclus de toutes les analyses subséquentes.

Tableau 4 : Caractéristiques démographiques des participants au programme court, aux programmes longs et au groupe témoin, selon le temps du sondage, en pourcentage – Université de Windsor

	Programme court ¹		Programmes longs ²		Groupe témoin ³	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Âge ⁴	27,1 (4,8)	28,2 (7,3)	26,6 (5,7)	35,6 (11,3)	26,9 (6,6)	27,6 (6,1)
Sexe (%)						
Femmes	67,8	64,3	66,7	68,4	54,0	42,9
Hommes	30,5	34,3	33,3	26,3	46,0	57,1
Transgenre	1,7	1,4	0,0	5,3	0,0	0,0
Année d'études						
Maîtrise 1	25,4	45,7	61,1	31,6	55,2	44,9
Maîtrise 2	30,5	24,3	11,1	21,1	28,7	26,5
Doctorat 1	13,6	11,4	11,1	10,5	6,9	4,1
Doctorat 2	11,9	4,3	5,6	5,3	1,1	8,2
Doctorat 3	6,8	7,1	11,1	10,5	4,6	4,1
Doctorat 4	11,9	7,1	0,0	21,1	3,4	12,2
Faculté						
Arts et sciences sociales	42,4	31,9	16,7	47,4	39,1	21,3
Éducation	5,1	10,1	16,7	5,3	6,9	17,0
Génie	32,2	21,7	27,8	10,5	26,4	25,5
Sciences de l'activité physique	3,4	7,2	5,6	0,0	6,9	2,1
Sciences infirmières	0,0	2,9	11,1	5,3	1,1	4,3
Commerce	1,7	5,8	11,1	5,3	1,1	10,6
Sciences	15,3	20,3	11,1	26,3	18,4	19,1
Sessions comme assistants à l'enseignement						
0	20,3	28,6	50,0	31,6	48,8	43,8
1-2	23,7	35,7	22,2	31,6	27,9	29,2
3-4	25,4	15,7	5,6	21,1	11,6	8,3
5-6	13,6	10,0	11,1	5,3	3,5	4,2
7	16,9	10,0	11,1	10,5	8,1	14,6
Formation d'enseignant						
Oui	23,7	7,1	33,3	10,5	14,9	6,1

Enseigné à des étudiants du 1 ^{er} cycle							
Oui	40,7	34,8	38,9	26,3	22,4	20,4	
Non	59,3	65,2	61,1	73,7	77,6	79,6	

Notes : ¹ N^{bres} = 59 et 70 pour les temps 1 et 2, respectivement. ² N^{bres} = 18 et 19 pour les temps 1 et 2, respectivement. ³ N^{bres} = 87 et 49 pour les temps 1 et 2, respectivement. ⁴Indique la moyenne et l'écart-type plutôt qu'un pourcentage.

5.2 Instruments

Toutes les versions du sondage comprenaient des questions évaluant les caractéristiques démographiques et les expériences antérieures en enseignement, ainsi que la *Teaching Assistant Self-Efficacy Scale* (TASE; Boman, 2008) et l'*Approaches to Teaching Inventory Revised* (ATI-R; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005). Les sondages du temps 2 comprenaient également une question demandant si les participants au sondage étaient disposés à participer à un groupe de discussion en guise de suivi.

5.2.1 Renseignements démographiques

Les renseignements concernant l'âge, le sexe, le grade et l'année d'études, le programme, l'expérience en enseignement, le pays d'origine et d'autres renseignements démographiques concernant les participants ont été recueillis au moyen d'un bref questionnaire (voir Annexe B pour ces questions).

5.2.2 Approaches to Teaching Inventory

Pour examiner les changements possibles aux approches des participants en matière d'enseignement, centrées sur l'enseignant ou sur l'étudiant, les participants ont rempli l'*Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005). Il s'agit d'une mesure normalisée de 22 énoncés, comprenant deux sous-échelles : enseignement fondé sur le transfert de l'information et centré sur l'enseignant (ITTF; p. ex., : « Dans cette matière, les élèves devraient concentrer leur étude sur ce que je leur fournis ») et enseignement fondé sur le changement conceptuel et centré sur l'étudiant (CCSF; p. ex., « Je réserve un peu de temps pour permettre aux étudiants de discuter, entre eux, de concepts et d'idées clés sur ce sujet »).

Les répondants notaient les énoncés sur une échelle de 5 points (c.-à-d. 1 = *Cet énoncé est rarement vrai dans mon cas* à 5 = *Cet énoncé est presque toujours vrai pour moi dans cette matière*), en pensant à un cours typique qu'ils avaient enseigné. Un score moyen élevé sur l'échelle ITTF indique que le répondant perçoit que son rôle d'enseignant consiste à transmettre à ces étudiants de l'information pertinente à une discipline. Un score moyen élevé sur l'échelle CCSF révèle que le répondant s'emploie à modifier la façon de penser des étudiants concernant la matière et reconnaît le rôle actif que les étudiants jouent dans l'acquisition de leurs connaissances. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) ont démontré qu'un enseignement fondé sur l'ITTF correspond à un apprentissage superficiel tandis qu'une approche fondée sur la CCSF est associée à un apprentissage en profondeur. La fiabilité et la validité de l'ATI-R ont été soutenues dans un certain nombre d'études (p. ex., Prosser et Trigwell, 2006; Trigwell et Prosser, 2004; voir Meyer et Eley, 2006), et une variété d'études sur l'incidence de la formation du corps professoral ont utilisé l'ATI-R pour documenter les changements dans les approches en matière d'enseignement (Gibbs et Coffey, 2004; Light, Calkins, Luna et Drane, 2009; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007; Stes, Coertjens et Petegem, 2009). Dans notre étude, les sous-échelles de l'ATI-R ont démontré une bonne uniformité interne, une forme de fiabilité (c.-à-d. que les énoncés conçus pour mesurer le même construit, tel que l'enseignement centré sur l'enseignant,

étaient grandement corrélés). Plus précisément, les coefficients alpha de Cronbach pour les sous-échelles de l'ATI-R de l'Université Western et de l'Université de Windsor variaient entre ,80 et ,90 pour la présente étude (voir le tableau E1, annexe E).

5.2.3 Auto-efficacité des assistants à l'enseignement

Nous avons mesuré l'auto-efficacité des assistants à l'enseignement, c'est-à-dire la confiance qu'ils ont en leur capacité à appliquer différents comportements d'enseignement, au moyen de l'échelle *Teaching Assistant Self-Efficacy* (TASE) de Boman (2008). L'échelle TASE a été créée par l'adaptation de l'échelle de confiance de Streveler (1993) pour les assistants à l'enseignement et le *Self-Efficacy towards Teaching Inventory* de Tollerud (1990). Les participants notent leur confiance à accomplir une variété de tâches d'assistants à l'enseignement sur une échelle en 5 points (1= *Non confiant* à 5 = *Entièrement confiant*). Les 26 énoncés correspondent à des tâches d'enseignement comme donner un cours magistral, enseigner à des étudiants ayant différents antécédents culturels et intéresser les étudiants à un cours magistral (Boman, 2008). Boman a effectué une analyse en composantes principales et constaté qu'une solution à trois composantes cadrait mieux avec les données. La première composante consistait en quatre énoncés qui témoignaient de la confiance à améliorer son propre enseignement (p. ex., « utiliser la vidéo pour améliorer votre enseignement »). La deuxième composante comprenait 15 énoncés et évaluait la confiance des assistants à l'enseignement en leur capacité à donner des cours magistraux et à interagir avec les étudiants (p. ex., « intéresser les étudiants à un cours », « inciter les étudiants à participer »). La troisième composante (12 énoncés) mesurait la confiance des assistants à l'enseignement en leur capacité à établir par écrit les tâches d'enseignement (p. ex., « écrire les objectifs d'apprentissage » et « planifier un cours magistral structuré »). Pour chacune de ces trois composantes, le score moyen a été utilisé pour les analyses de fond. Le dernier énoncé du sondage évalue la confiance globale des assistants à l'enseignement et est évalué indépendamment des sous-échelles d'auto-efficacité. La fiabilité et la validité des inventaires de Tollerud (1990) et de Streveler (1993) ont été soutenues dans des études de Prieto et Altmaier (1994), de Prieto et Meyers (1999), et de Nugent, Bradshaw et Kito (1999). Dans notre étude, les sous-échelles de la TASE ont démontré une cohérence interne variant entre adéquate et excellente. Plus précisément, les coefficients alpha de Cronbach relatifs aux sous-échelles de la TASE pour l'Université Western et l'Université de Windsor variaient entre ,75 et ,93 (voir tableau E1, annexe E).

5.2.4 Degré de préparation à enseigner

Les participants ont également indiqué dans quelle mesure ils se sentaient prêts à enseigner en cotant un seul énoncé « Au moyen de l'échelle ci-dessous, veuillez nous dire jusqu'à quel point vous vous sentez prêt à enseigner » (1 = *Pas du tout prêt* à 5 = *Très prêt*).

5.3 Groupes de discussion

Des groupes de discussion ont eu lieu environ de quatre à six mois après chaque programme. Voir l'annexe C pour la liste complète des questions et l'annexe D pour les renseignements démographiques sur les participants aux groupes de discussion.

Les données tirées des groupes de discussion ont été interprétées au moyen d'une analyse thématique (Rubin et Rubin, 1995; Miles et Huberman, 1994). À l'Université Western, les entrevues ont été partiellement transcrites au moyen de notes prises par un adjoint à la recherche pendant les entrevues combinées à des citations transcrites textuellement. À l'Université de Windsor, les entrevues ont été enregistrées puis transcrites intégralement. Pendant l'analyse, des thèmes clés liés à l'apprentissage et à l'application de connaissances ont été relevés dans le texte puis regroupés en blocs thématiques plus vastes. Les données des groupes de discussion avec les participants des programmes longs et ceux des programmes courts ont été analysées séparément à chaque établissement, puis les tendances ont été comparées entre les établissements.

Il est important de noter une différence de procédure entre les groupes de discussion avec les participants au programme court et aux programmes longs de l'Université Western. Pendant la première moitié du groupe de discussion, les participants à la journée des assistants à l'enseignement (TA Day; programme court) avaient souvent de la difficulté à se rappeler les ateliers auxquels ils avaient assisté et à trouver des exemples de ce qu'ils avaient appris. Lorsque cela se produisait, les chercheurs des deux établissements présentaient la liste des ateliers aux répondants pendant la seconde moitié du groupe de discussion. Ce rappel aidait souvent les participants à se souvenir de stratégies concrètes qu'ils avaient apprises et à donner des exemples illustrant comment ils les avaient utilisées dans leur propre pratique. Par ailleurs, les participants aux programmes longs (ATP et GS9500) n'ont pas eu de difficulté à se rappeler les éléments clés du programme ou à penser à des façons dont ils les avaient appliqués dans leur pratique. Dans les groupes de discussion avec les participants aux programmes longs, les participants associaient leurs commentaires aux exemples des autres membres du groupe et agissaient davantage comme une communauté d'enseignants que comme un groupe de particuliers distincts.

À l'Université de Windsor, la plupart des participants aux programmes longs avaient aussi participé au programme court. On a montré les ressources du manuel du programme GATAcademy (programme court) à tous les participants.

6. Résultats

6.1 Constatations quantitatives

6.1.1 Université Western

6.1.1.1 Plan d'analyse

Une série d'analyses de variance en parcelles subdivisées ont été faites pour les trois variables dépendantes (approches à l'enseignement, auto-efficacité des assistants à l'enseignement et degré de préparation à enseigner). Les variables indépendantes de ces analyses sont le programme et le temps. La variable « programme » indique si les participants ont suivi le programme court (TA Day) ou un des deux programmes longs (Advanced Teaching Program ou Graduate Studies 9500). La variable « temps » indique le moment où le sondage a été administré, soit au début du programme (temps 1), soit à la fin du programme (temps 2). Nous prévoyons que pour les participants aux programmes longs, les scores aux sous-échelles de l'ATI-R et de la TASE ainsi que pour le degré de préparation à enseigner changeront radicalement entre le temps 1 et

le temps 2, mais nous ne prévoyons pas le même effet pour les participants au programme court, ce qui témoigne d'une importante interaction programme-temps. Si l'interaction prévue est importante, des analyses supplémentaires sont faites, appelées tests des principaux effets simples, pour déterminer quelles moyennes de cellule précises présentent une différence significative (Gardner, 2001). Pour poursuivre l'exemple précité, un test des principaux effets simples serait fait pour déterminer si une variable d'intérêt (p. ex., degré de préparation à enseigner) chez les participants à un programme long présentait une différence significative entre le temps 1 et le temps 2. Un test semblable serait effectué pour établir la même comparaison avec les participants au programme court.

Si l'interaction prévue n'est pas importante, nous examinons alors les effets possibles de chacune des variables indépendantes (programme *ou* temps) sur une variable dépendante, sans tenir compte de l'autre variable indépendante. Si la constatation qui en résulte est significative, elle sera appelée effet majeur significatif. Lorsqu'une interaction est significative, il n'est pas utile d'examiner les effets majeurs (Gardner, 2001).

À cause de la grande inégalité entre les nombres de répondants aux sondages dans les deux types de programme, les analyses de variance étaient susceptibles de violer l'hypothèse de l'homogénéité de la variance. Lorsque de telles violations étaient évidentes, des tests t d'échantillons indépendants et appariés distincts ont été faits pour les variables programme et temps, respectivement, pour les variables dépendantes pertinentes.

En outre, à cause de la petite taille de l'échantillon des participants aux programmes longs, exacerbée par la suppression par ligne pour tenir compte des données manquantes, il est possible que nous soyons incapables de déterminer des différences par programme, petites mais significatives. En outre, l'effet d'un échantillon de petite taille peut être accru par le fait qu'une correction Bonferroni a été appliquée pour redresser l'inflation de l'erreur de type 1 qui peut résulter de comparaisons multiples. Nous avons donc inclus des tendances apparentes dans nos résultats, des constatations qui atteignent le niveau de signification non corrigé (c.-à-d. $p < ,05$) mais non le niveau corrigé modéré que nous avons adopté. L'inclusion des tendances vise à faire ressortir les relations qui peuvent être significatives et qui méritent d'être examinées avec de plus grands échantillons.

6.1.1.2 Approches en matière d'enseignement

Conformément à nos prévisions, il y a eu une interaction significative entre les variables programme et temps pour ce qui de la sous-échelle de l'enseignement fondé sur la transmission de l'information et centré sur l'enseignant (ITTF) de l'ATI-R [$F(1, 117) = 5,14, p = ,025$] mais l'interaction ne se faisait pas dans le sens prévu. Il est intéressant de constater que, selon les tests des principaux effets simples, les participants au programme court ont appliqué de plus en plus l'enseignement centré sur l'enseignant à mesure qu'ils avançaient dans le programme [$F(1, 117) = 6,51, p = ,012$], tandis que les participants aux programmes longs n'ont guère changé d'orientation pendant leur programme [$F(1,117) = 1,48, ns$; voir figure 1 et tableau 5].

Figure 1 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'enseignant pour le programme court et les programmes longs au temps 1 et au temps 2

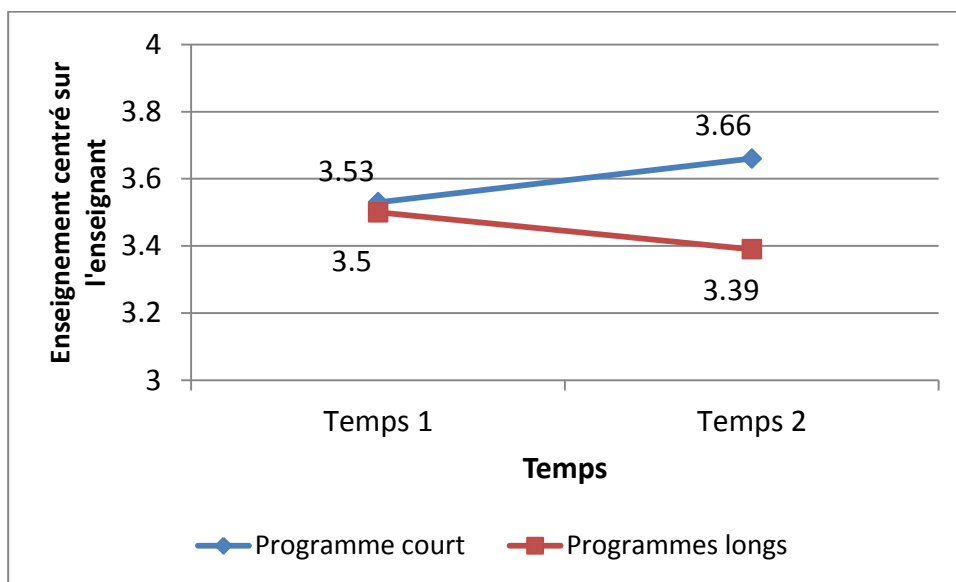


Tableau 5 : Moyennes et écarts-types pour les programmes longs et le programme court au temps 1 et au temps 2 pour les deux sous-échelles de l'ATI-R

Sous-échelle de l'ATI-R	Temps 1		Temps 2	
	M	É.-T.	M	É.-T.
ITTF ¹				
Programme court	3,53	,50	3,66	,54
Programmes longs	3,50	,56	3,39	,71
CCSF ²				
Programme court	3,70	,61	3,90	,63
Programmes longs	3,43	,45	3,60	,65

Notes : ¹ $N^{bres} = 93$ et 26 pour les programmes longs et le programme court, respectivement. ² $N^{bres} = 94$ et 24 pour les programmes longs et le programme court, respectivement.

Pour la sous-échelle de l'approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant (CCSF) de l'ATI-R, il y a eu violation de l'hypothèse d'homogénéité de la variance [comme en témoigne le test d'égalité des variances de Levene, $F(1, 116) = 7,10, p = .009$] pour les sondage du temps 1. Pour remédier à ce problème, nous avons fait un test t d'échantillons appariés pour examiner les effets possibles du temps et un test t indépendant pour explorer les effets possibles du programme. Sans égard au programme, les participants ont accru de façon significative leur approche centrée sur l'étudiant à mesure qu'ils avançaient dans leur programme [$t(117) = -4,32, p < ,001$; voir figure 2 et tableau 6]³.

³ Pour cette analyse, nous combinons les données du programme court et des programmes longs.

Figure 2 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant au temps 1 et au temps 2 (programme court et programmes longs combinés)

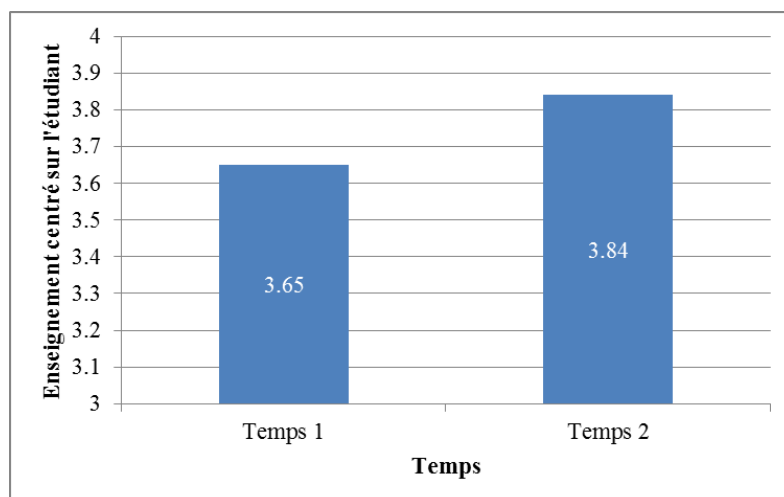
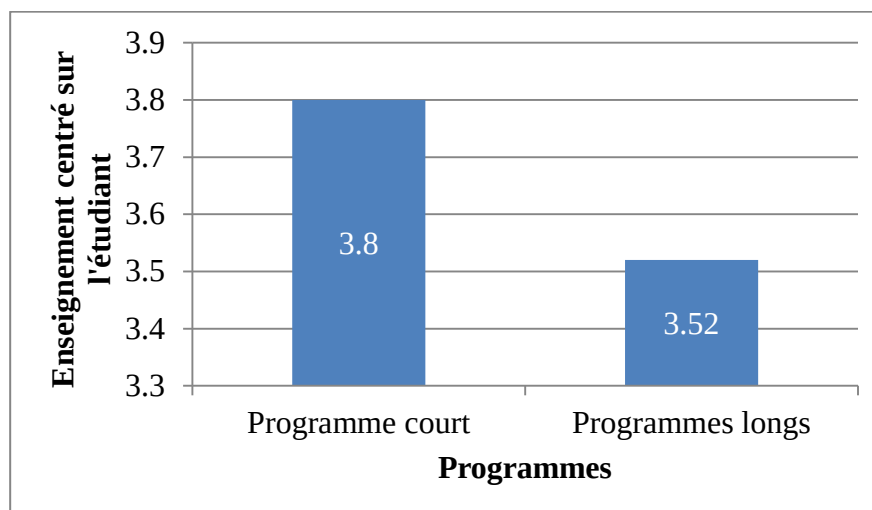


Tableau 6 : Moyennes et écarts-types pour les deux sous-échelles au temps 1 et au temps 2 (programme court et programmes longs combinés)

Sous-échelle de l'ATI-R	Temps 1		Temps 2	
	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>
ITTF ¹	3,53	,51	3,60	,58
CCSF ²	3,65	,59	3,84	,65

Notes : ¹ $N^{bre} = 119$ pour les temps 1 et 2. ² $N^{bre} = 118$ pour les temps 1 et 2.

L'approche des participants au programme court, sans égard au moment du sondage, était davantage centrée sur l'étudiant que l'approche des participants aux programmes longs [$t(116) = 2,25$, $p = ,026$; voir figure 3 et tableau 7].

Figure 3 : Approche moyenne en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant pour le programme court et les programmes longs**Tableau 7 : Moyennes et écarts-types pour les deux sous-échelles de l'approche en matière d'enseignement pour le programme court et les programmes longs (temps 1 et temps 2 combinés)**

Sous-échelle de l'ATI-R	Programmes courts		Programmes longs	
	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>
ITTF ¹	3,60	,46	3,45	,60
CCSF ²	3,80	,57	3,52	,49

Notes : ¹ $N^{bres} = 93$ et 26 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ² $N^{bres} = 94$ et 24 pour les programmes longs et le programme court respectivement.

6.1.1.3 Auto-efficacité des assistants à l'enseignement

Comme nous l'avions prévu, il y a eu une interaction significative entre les variables programme et temps relativement à la sous-échelle de rédaction de l'échelle Teaching Assistant Self-Efficacy [TASE; $F(1, 132) = 13,86, p < ,001$]. L'auto-efficacité des participants aux programmes longs et au programme court en rédaction de documents liés à l'enseignement s'est accrue pendant qu'ils suivaient leur programme [$F(1, 132) = 30,64, p < ,001$ et $F(1, 132) = 6,90, p < ,01$, respectivement] mais l'augmentation en valeur absolue a été plus importante chez les participants aux programmes longs que chez les participants au programme court (voir figure 4 et tableau 8). Il s'agit de la seule interaction significative pour les sous-échelles de la TASE et l'ensemble de l'élément d'auto-efficacité [$F(1, 132) = 1,77, ns.$ et $F(1, 135) = 2,14, ns.$ pour la sous-échelle de l'interaction et l'ensemble de l'élément d'auto-efficacité, respectivement]. Cependant, même si la sous-échelle de l'amélioration n'a pas atteint le niveau de signification modéré utilisé dans la présente analyse, elle témoigne bel et bien d'une tendance [$F(1, 134) = 4,17, p = ,043$]. Pendant leur programme, les participants aux deux types de programme ont accru leur confiance en leur capacité à améliorer leur propre enseignement [$F(1, 134) = 21,91, p < ,001$ et $F(1, 134) = 21,85, p < ,001$, respectivement], mais l'augmentation a été plus marquée chez les participants aux programmes longs que chez les participants au programme court (voir figure 5 et tableau 8).

Figure 4 : Auto-efficacité moyenne pour la rédaction de documents pédagogiques chez les participants aux programmes longs et au programme court, au temps 1 et au temps 2

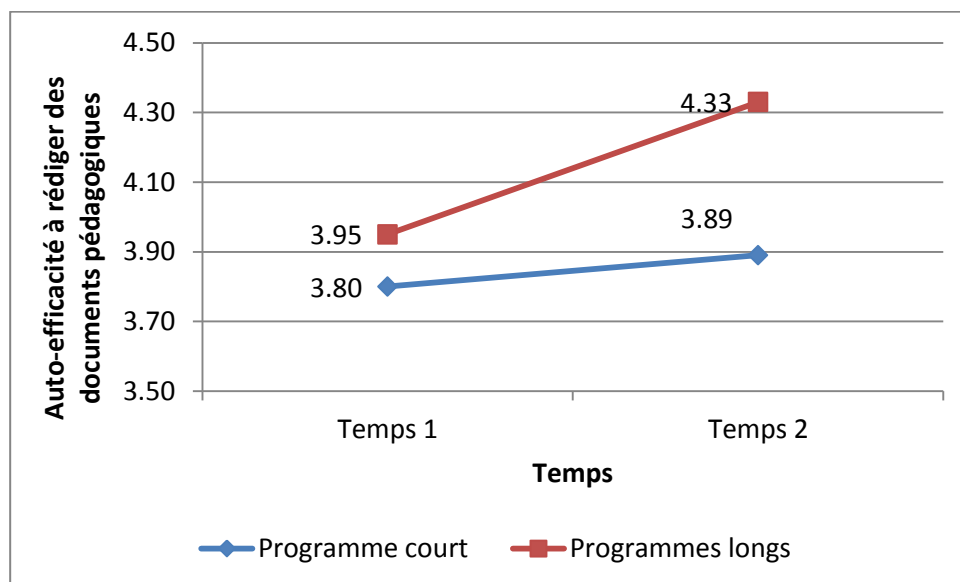
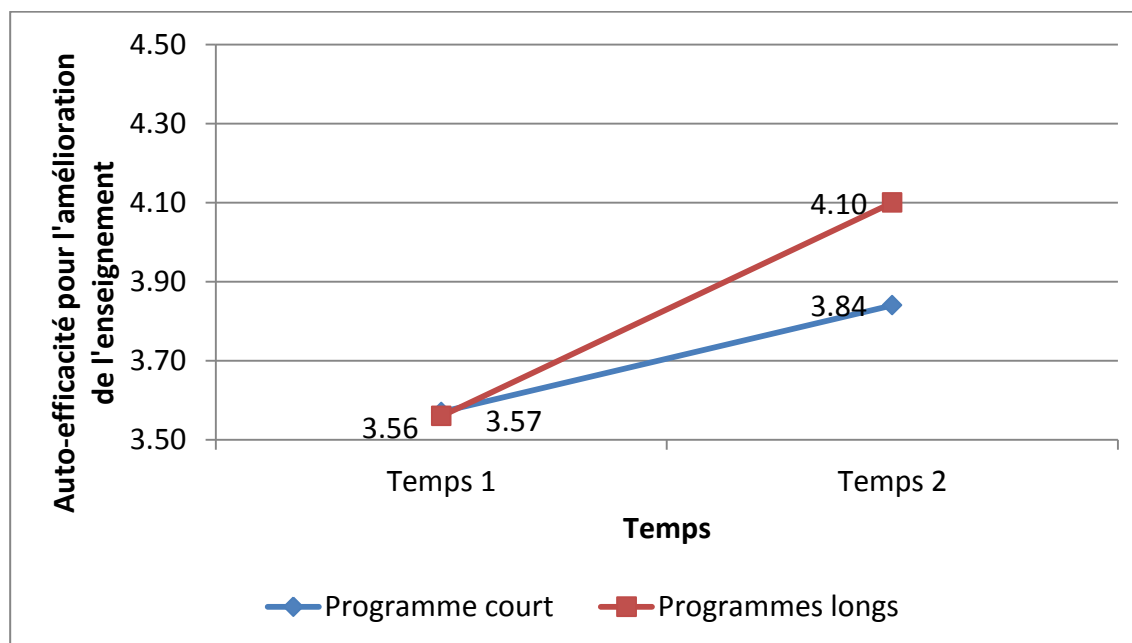


Tableau 8 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles de l'auto-efficacité et l'élément de confiance générale pour les participants aux programmes longs et au programme court, au temps 1 et au temps 2

Sous-échelle	Temps 1		Temps 2	
	M	É.-T.	M	É.-T.
Rédaction ¹				
Programme court	3,80	,54	3,89	,53
Programmes longs	3,95	,49	4,33	,38
Interaction ²				
Programme court	3,51	,60	3,84	,58
Programmes longs	3,56	,57	4,00	,51
Amélioration ³				
Programme court	3,57	,73	3,84	,70
Programmes longs	3,56	,70	4,10	,64
Élément de confiance globale ⁴				
Programme court	3,78	,88	3,94	,77
Programmes longs	4,04	,69	4,39	,57

Notes : ¹ N^{bres} = 106 et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ² N^{bres} = 106 et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ³ N^{bres} = 108 et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ⁴ N^{bres} = 109 et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement.

Figure 5 : Auto-efficacité moyenne pour l'amélioration de l'enseignement chez les participants aux programme court et aux programmes longs, au temps 1 et au temps 2



La sous-échelle de l'interaction ainsi que l'élément de confiance globale⁴ de la TASE témoignent d'effets majeurs significatifs pour le temps (voir figure 6 et tableau 9). Dans le cas du programme court et des programmes longs, l'interaction et l'auto-efficacité globale des participants étaient beaucoup plus grandes après leur programme.

⁴ Pour l'élément de confiance globale, il y a eu violation de l'hypothèse d'homogénéité de la variance [comme en témoigne le test d'égalité des variances de Levene, $F(1, 135) = 3,917, p = .05$] pour les sondages du temps 1. Pour remédier à ce problème, nous avons fait un test t d'échantillons appariés pour examiner les effets possibles du temps et un test t indépendant pour explorer les effets possibles du programme.

Figure 6. Auto-efficacité moyenne des assistants à l'enseignement pour la sous-échelle interaction et l'élément de confiance globale, au temps 1 et au temps 2

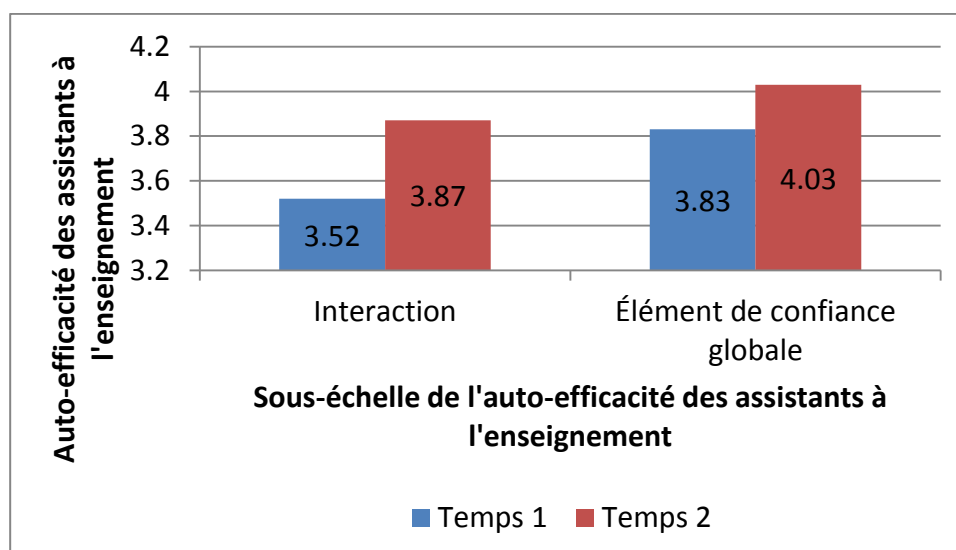


Tableau 9 : Moyennes, écarts-types et tests de signification pour les trois sous-échelles de l'auto-efficacité et l'élément de confiance globale, au temps 1 et au temps 2

Sous-échelle de l'auto-efficacité	Temps 1		Temps 2		Test de signification
	M	É.-T.	M	É.-T.	
Rédaction ¹	3,83	,53	3,98	,53	S.O. ⁵
Interaction ²	3,52	,59	3,87	,57	$F(1, 132) = 95,24, p < ,001$
Amélioration ³	3,57	,72	3,90	,69	S.O. ⁵
Élément de confiance globale ⁴	3,83	,85	4,03	,76	$t(136) = -3,54, p = ,001.$

Notes : ¹ $N^{bre} = 134$. ² $N^{bre} = 134$. ³ $N^{bre} = 136$. ⁴ $N^{bre} = 137$. ⁵ Quand une interaction est significative, il n'est pas utile d'examiner les effets majeurs (Gardner, 2001).

Il n'y a eu aucun effet majeur significatif pour la variable programme en ce qui concerne la sous-échelle interaction ou l'élément de confiance globale mais on a noté une tendance pour l'élément de confiance globale (voir figure 7 et tableau 10). Les participants aux programmes longs ont tendance à avoir plus confiance en leur capacité globale à remplir leurs tâches d'assistants à l'enseignement que leurs collègues du programme court, tandis qu'ils ont le même niveau de confiance en leur capacité à interagir avec leurs étudiants.

Figure 7 : Confiance globale moyenne chez les participants au programme court et aux programmes longs

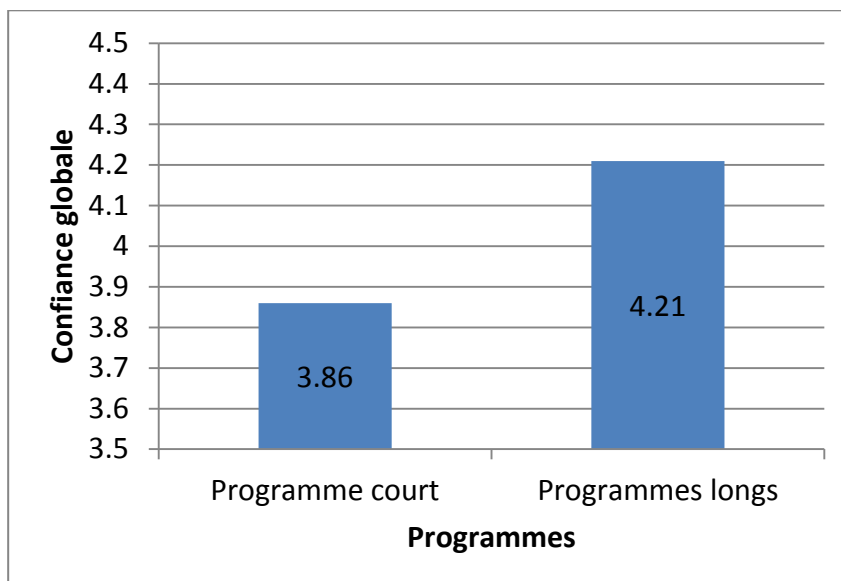


Tableau 10 : Moyennes, écarts-types et tests de signification pour les trois sous-échelles et l'élément de confiance globale chez les participants aux programmes longs et au programme court

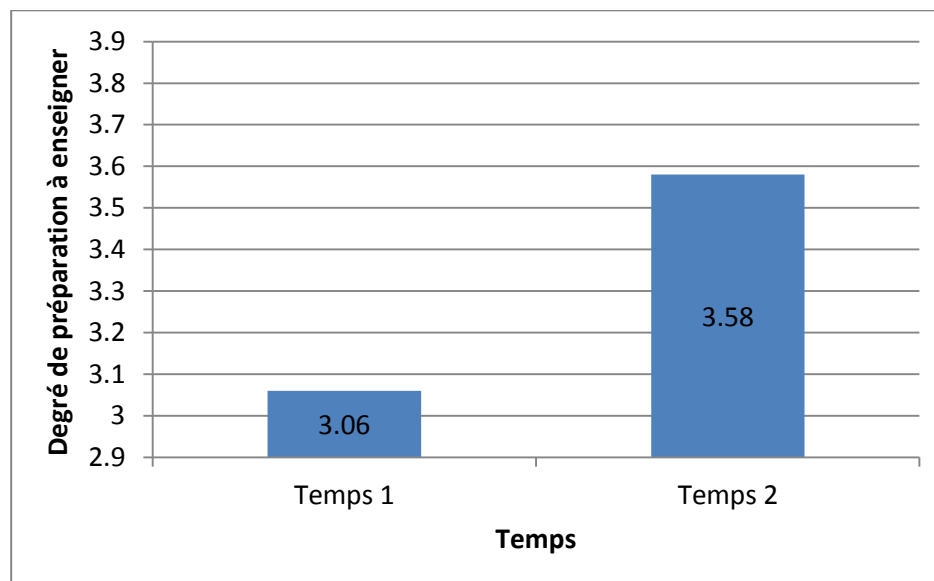
	Programme court		Programmes longs		Test de signification
	M	É.-T.	M	É.-T.	
Auto-efficacité					
Rédaction ¹	3,84	,50	4,14	,38	S.O.
Interaction ²	3,68	,57	3,78	,49	$F(1, 132) = 0,81, ns,$
Amélioration ³	3,71	,66	3,83	,57	S.O.
Élément de confiance globale ⁴	3,86	,76	4,21	,57	$t(135) = -2,33, p = ,021,$

Notes : ¹ $N^{bres} = 106$ et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ² $N^{bres} = 106$ et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ³ $N^{bres} = 108$ et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement. ⁴ $N^{bres} = 109$ et 28 pour les programmes longs et le programme court respectivement.

6.1.1.4 Degré de préparation à enseigner

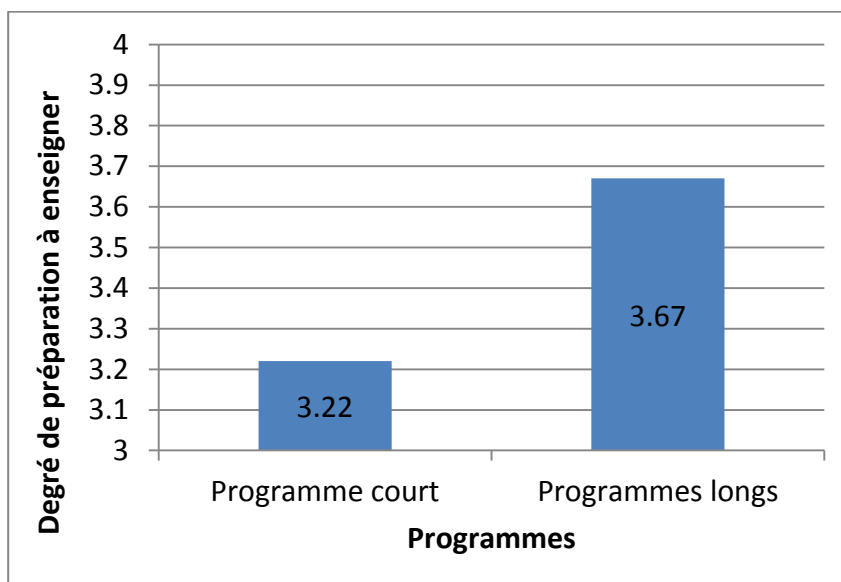
Il y a eu des effets majeurs significatifs pour les variables temps et programme en ce qui concerne le degré de préparation à enseigner. Pour les programmes longs et le programme court, le degré de préparation des participants a augmenté considérablement entre le début et la fin de leur programme [$M = 3,06$, $\acute{E}.-T. = ,893$ et $M = 3,58$, $\acute{E}.-T. = ,822$ pour le temps 1 et le temps 2 respectivement; $F(1, 120) = 51,80$, $p < ,001$; voir figure 8].

Figure 8 : Degré de préparation moyen au temps 1 et au temps 2



Dans l'ensemble, les participants aux programmes longs se sentaient beaucoup mieux préparés à enseigner que les participants au programme court [$M = 3,67$, $\acute{E}.-T. = ,761$, $n^{bre} = 26$ et $M = 3,22$, $\acute{E}.-T. = ,781$, $n^{bre} = 96$ pour le programme court et les programmes longs respectivement; $F(1, 120) = 8,5$, $p = ,01$; voir figure 9].

Figure 9 : Degré de préparation moyen à enseigner pour les participants au programme court et aux programmes longs



L'interaction entre les variables temps et programme n'était pas significative [$F(1, 120) = 0,048$, *ns*; voir tableau E2, annexe E].

6.1.2 Université de Windsor

6.1.2.1 Plan d'analyse

Une série d'analyses de variance en parcelles subdivisées ont été faites pour les trois variables dépendantes (approches à l'enseignement, auto-efficacité des assistants à l'enseignement et degré de préparation à enseigner). Pour la recherche à l'Université de Windsor, il y avait trois groupes de programme : le programme court, les programmes longs et un groupe témoin (c'est-à-dire un groupe d'étudiants qui n'ont suivi ni le programme court, ni les programmes longs). Comme il en a été question précédemment, la variable correspond au moment où les sondages ont été faits, c'est-à-dire au début (temps 1) ou à la fin (temps 2) du programme. À cause du petit nombre de participants, il n'a pas été possible d'apparier le sondage du temps 1 au sondage du temps 2. Les deux sondages ont donc été remplis en grande partie par des participants différents. Il est donc possible que les effets de la variable temps soient le résultat de différences entre les participants au temps 1 et les participants au temps 2 et non entre les programmes (ou simplement le passage du temps). Les différences entre les répondants au sondage du temps 1 et ceux du sondage au temps 2 relativement aux grandes variables démographiques ont été examinées et d'importantes différences ont été constatées. Par exemple, un pourcentage plus élevé de participants au temps 1 dans tous les groupes de programme avaient suivi une formation en enseignement et avaient déjà enseigné à des étudiants du premier cycle (sauf ceux du groupe témoin) que les répondants au sondage du temps 2 (voir tableau 4). Compte tenu de ces différences, tous les effets faisant intervenir la variable temps (c.-à-d. interaction entre les variables temps et programme ou effets majeurs de la variable temps) doivent être interprétés avec prudence.

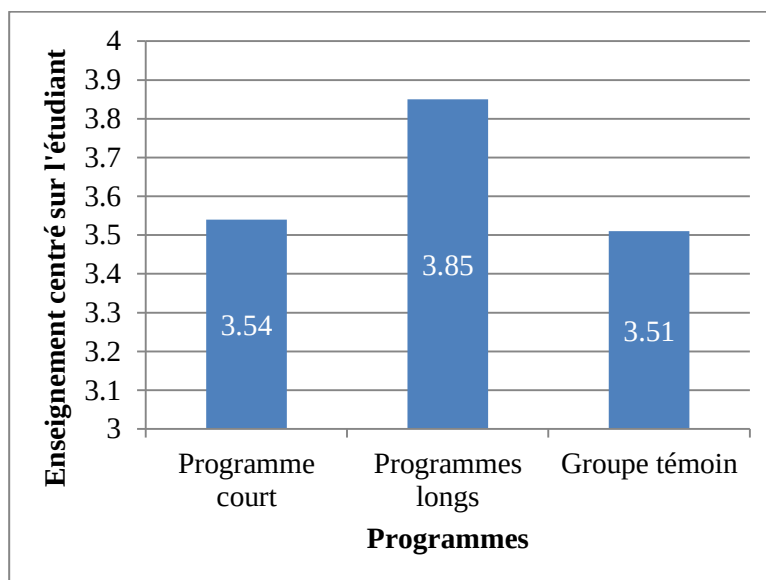
6.1.2.2 Approches en matière d'enseignement

Contrairement à ce que nous avions prévu, nous n'avons constaté aucune interaction significative entre les variables programme et temps pour ni l'un ni l'autre des sous-échelles de l'ATI-R, à savoir l'approche fondée sur la transmission d'information et centrée sur l'enseignant (ITTF) et l'approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant (CCSF) [$F(2, 210) = 1,243$, *ns* et $F(2, 207) = 1,696$, *ns* respectivement (voir tableau E3, annexe E)]. Et nous n'avons pas constaté non plus d'effets majeurs significatifs pour les variables programme et temps (voir tableau 11 ci-dessous et tableau E4 à l'annexe E respectivement). Cependant, nous avons remarqué une tendance pour la variable programme concernant la sous-échelle CCSF en ce que l'approche des participants du groupe témoin était moins centrée sur l'étudiant que celle de leurs collègues des programmes longs [$t(111) = -2,03$, $p = .045$; les participants au programme court ne présentaient pas de différence significative par rapport aux participants des programmes longs et du groupe témoin $t(127) = -1,968$, *ns* et $t(182) = 0,286$, *ns* respectivement]. Dans l'ensemble, quel que soit le programme auquel les participants étaient inscrits ou le moment où ils ont rempli le questionnaire de l'ATI-R, ils étaient autant centrés sur l'enseignant ou sur l'étudiant que leurs collègues. Cela dit, la possibilité que les participants du programme long soient plus centrés sur l'étudiant que les participants du groupe témoin mérite un examen plus approfondi avec de plus grands échantillons de participants provenant des programmes longs (voir figure 10).

Tableau 11 : Moyennes et écarts-types concernant le programme court, les programmes longs et le groupe témoin, avec test de signification (temps 1 et temps 2 combinés – Université de Windsor)

ATI-R	Programme court			Programmes longs			Groupe témoin			Test de signification
	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N^{bre}</i>	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N^{bre}</i>	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N^{bre}</i>	
ITTF	3,50	,68	99	3,55	,72	30	3,52	,68	87	$F(2, 210) = ,033$, <i>ns</i>
CCSF	3,54	,76	100	3,85	,70	29	3,51	,81	84	$F(2, 207) = 3,136$, $p = ,046$

Figure 10 : Moyenne de l'approche en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant pour le programme court, les programmes longs et le groupe témoin (temps 1 et temps 2 combinés)



6.1.2.3. Auto-efficacité des assistants à l'enseignement

Contrairement à ce que nous avons prévu, nous n'avons constaté aucune interaction significative entre les variables programme et temps pour ni l'une ni l'autre des trois sous-échelles de la Teaching Assistant Self-Efficacy Scale, ni pour l'élément de confiance globale [$F(2, 282) = ,555$, ns; $F(2, 284) = ,981$, ns; $F(2, 292) = ,172$, ns; $F(2, 292) = ,386$, ns, pour les sous-échelles de rédaction, d'interaction et d'amélioration, et l'élément de confiance globale, respectivement]. Nous n'avons pas remarqué non plus d'effets majeurs pour les variables programme et temps pour ni l'une ni l'autre des sous-échelles, ni pour l'élément de confiance globale de la TASE (voir les tableaux E5-7 de l'annexe E, respectivement). À l'instar des constats faits pour l'ATI-R, quel que soit le programme ou le moment où les participants ont rempli le questionnaire TASE, ils avaient tout aussi confiance en leur capacité à enseigner que leurs collègues.

6.1.2.4. Degré de préparation à enseigner

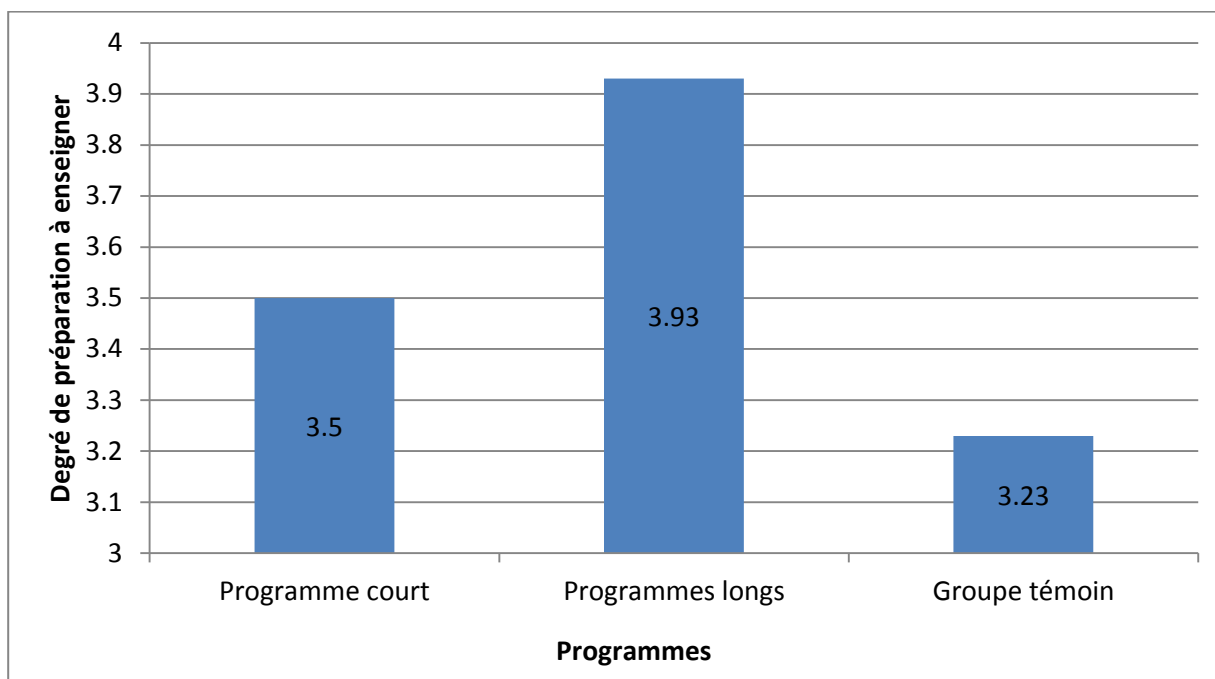
En dernier lieu, mentionnons que nous n'avons pas constaté non plus d'interaction entre les variables programme et temps pour ce qui est du degré de préparation à enseigner [$F(2, 230) = ,646$, ns]. Nous n'avons pas remarqué d'effet majeur pour la variable temps [$F(1, 230) = 1,982$, ns] mais nous avons constaté un effet majeur significatif pour la variable programme [$F(2, 230) = 5,018$, $p = ,007$], en ce que les participants des programmes longs se sentaient beaucoup plus préparés à enseigner que ceux du groupe témoin quel que soit le moment où le sondage a été administré [$t(127) = 3,164$, $p = ,002$]. Nous avons également constaté une tendance, quoique non significative au niveau modéré que nous avons utilisé, selon laquelle les participants aux programmes longs se sentaient plus préparés à enseigner que ceux du programme court [$t(135) = -2,155$, $p < ,03$]. Cependant, les participants du programme court ne différaient guère de ceux du groupe témoin [$t(204) = 1,823$, ns] et se sentaient donc aussi préparés à enseigner que leurs collègues du groupe témoin (voir tableau 12 et figure 11).

Tableau 12 : Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle de préparation, programme court, programmes longs et groupe témoin, au temps 1 et au temps 2

	Temps 1			Temps 2			Total ¹		
	M	É.-T.	N ^{bre}	M	É.-T.	N ^{bre}	M	É.-T.	N ^{bre}
Préparation									
Programme court	3,45	1,01	53	3,54	,97	54	3,50	,99	107
Programmes longs	3,67	1,05	15	4,20	,86	15	3,93	,98	30
Groupe témoin	3,21	1,10	70	3,28	1,07	29	3,23	1,09	99
Total ²	3,36	1,07	138	3,56	,97	98	-	-	-

Notes : ¹Moyennes et écarts-types relatifs à l'effet majeur pour la variable programme. ²Moyennes et écarts-types relatifs à l'effet majeur pour la variable temps.

Figure 11 : Degré de préparation moyen chez les participants du programme court, des programmes longs et du groupe témoin



6.2 Constatations qualitatives

6.2.1 Groupes de discussion de l'Université Western

Les groupes de discussion visaient à mieux comprendre ce que les participants avaient appris dans le programme court et les programmes longs, comment ils appliquaient ces connaissances à leur propre pratique d'enseignement et en quoi leur approche à l'enseignement avait changé à la suite de leur formation. On a demandé aux participants aux groupes de discussion de décrire (1) les raisons pour lesquelles ils avaient suivi la formation; (2) les composantes du programme qui ont été les plus utiles pour eux; (3) les effets que les programmes ont eus sur leur approche à l'enseignement, plus précisément, lesquelles des

stratégies et des approches en matière d'enseignement ils avaient utilisées dans leur propre pratique. Voir la figure 12 pour un résumé des principaux thèmes.

6.2.1.1. Raisons de s'inscrire aux programmes de formation à l'enseignement

Les assistants à l'enseignement se sont inscrits au programme court et aux programmes longs pour différentes raisons. Comme une journée des assistants à l'enseignement (TA Day, programme court) est offerte au début de l'année universitaire et se veut une initiation à l'enseignement à chaque université, les étudiants se sont inscrits à ce programme pour (1) connaître ce qu'on attendait des assistants à l'enseignement et s'informer sur l'enseignement à cet établissement, (2) atténuer leur propre angoisse concernant l'enseignement, (3) vérifier ce qu'on attend des assistants à l'enseignement au Canada (participants internationaux), (4) remplir une condition imposée par leur département ou (5) améliorer leur enseignement (pour le petit groupe d'assistants à l'enseignement qui avaient déjà enseigné). Très peu de participants, voire aucun, ne voyait le programme comme un moyen d'avancer professionnellement ou d'améliorer leur curriculum vitae.

Je participe à la journée des assistants à l'enseignement parce que je viens tout juste de terminer mes études de premier cycle en juillet et en août, et je me suis rendu compte que ce qui me sépare des étudiants à qui je vais enseigner c'est un an et demi d'âge. Et je ne suis pas sûr des connaissances que je peux leur inculquer, ou je ne sens pas que je suis prêt encore. C'est pourquoi j'ai décidé de participer à la journée des assistants à l'enseignement, juste pour me préparer... à leur offrir des connaissances et à les mettre à l'aise, mais aussi pour essayer d'éviter les différends entre moi et les étudiants.

(journée des assistants à l'enseignement, étudiant à la maîtrise, sciences de la santé)

J'étais terrifiée à l'idée d'être assistante à l'enseignement. J'avais travaillé une couple d'années après avoir obtenu mon baccalauréat, alors je m'étais un peu éloignée de l'expérience dans une classe d'université. Je n'avais pas eu de cours d'assistants à l'enseignement quand j'ai fait mes études de baccalauréat, parce que je suis allée dans une petite université où les classes étaient petites. Je n'avais donc aucune idée de ce qu'il fallait faire comme assistante à l'enseignement. J'ai donc pensé que ce serait une bonne occasion de m'informer sur les stratégies à intégrer dans mon style d'assistante à l'enseignement. Mais j'ai aussi pensé que ce serait une bonne occasion de rencontrer d'autres personnes qui avaient peut-être déjà été assistants à l'enseignement ou de nouveaux assistants à l'enseignement qui veulent apprendre eux aussi, parce que vous pouvez créer un réseau de soutien.

(journée des assistants à l'enseignement, étudiante à la maîtrise, sciences sociales)

Figure 12 : Principaux thèmes relevés dans les groupes de discussion à l'Université Western

PROGRAMME COURT	PROGRAMMES LONGS
Raisons de s'inscrire à un programme de formation à l'enseignement	
• s'informer sur les attentes et le contexte institutionnel • atténuer l'anxiété liée à l'enseignement • comprendre ce qu'on attend des assistants à l'enseignement au Canada (participants internationaux) • parce que c'était exigé • pour améliorer mon enseignement • pour réseauter avec des collègues de différentes disciplines/bâtir une communauté	• avancement professionnel (bâtir mon curriculum vitae) • acquérir une expérience pratique • auto-perfectionnement • perfectionnement professionnel • améliorer mes techniques de présentation • pour réseauter avec des collègues de différentes disciplines
Composantes les plus utiles des programmes de formation à l'enseignement	
• stratégies concrètes d'enseignement (p. ex., animer des discussions) • témoignages : expériences personnelles de collègues et de professeurs	• conception de cours/conception à rebours • jeu de rôle/microenseignement • projet de synthèse • lectures sur la pédagogie • occasion de réfléchir sur l'enseignement universitaire comme choix de carrière
Application des connaissances – ce que les assistants à l'enseignement utilisent dans leur propre classe après la formation	
• stratégies de mobilisation des étudiants et techniques d'animation de discussions • stratégies de notation et de gestion du temps • gestion de la classe et des différends • clarification de ce qu'on attend des étudiants du premier cycle et compréhension de ce qu'on attend des assistants à l'enseignement • évaluation de l'enseignement et rétroaction	• utilisation accrue des techniques de mobilisation des étudiants/accent davantage mis sur les étudiants • conception de cours • rétroaction des étudiants • sentiment de confiance en sa capacité à enseigner et en son style d'enseignement • auto-réflexion

Un certain nombre d'assistants à l'enseignement ont déclaré que la journée des assistants à l'enseignement était l'occasion de tisser des liens avec des collègues de différents départements et de commencer à créer un

réseau social à un nouvel établissement, et ils ont expliqué comment l'initiation à l'enseignement les a aidés à atténuer l'angoisse qu'ils avaient à la veille d'entreprendre un nouveau rôle qu'ils ne connaissaient absolument pas. Par ailleurs, les principales motivations des participants aux programmes longs étaient l'avancement professionnel, l'auto-perfectionnement ainsi que le perfectionnement professionnel à titre d'enseignant. Ce sont habituellement les étudiants des cycles supérieurs avancés (deuxième à quatrième année des études doctorales ou deuxième année des études de maîtrise) qui suivent les programmes longs. Ces étudiants voulaient améliorer leurs compétences en enseignement soit parce qu'ils avaient déjà enseigné et voulaient s'améliorer, soit parce qu'ils n'avaient pas eu la chance d'enseigner dans leur discipline pendant leurs études supérieures, mais prévoyaient postuler un emploi d'enseignant et croyaient que l'expérience pratique en enseignement dans le programme leur procurerait un avantage dans leur recherche d'emploi. Certains participants ont fait part de leur volonté d'avoir plus de connaissances pédagogiques parce qu'ils recevaient peu d'orientation dans leur département d'origine. Beaucoup visaient le certificat d'enseignement universitaire de l'Université Western dont le programme long était une condition d'obtention. Quelques étudiants voulaient également améliorer leurs techniques de présentation et souhaitaient rencontrer des collègues de toute l'université pour obtenir des perspectives de différentes disciplines. Quelques étudiants internationaux des cycles supérieurs qui avaient enseigné dans leur pays d'origine voulaient acquérir une expérience en enseignement canadien en s'inscrivant au programme, encore une fois dans le but d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi après avoir obtenu leur diplôme.

Une des choses que je trouve très intéressante au sujet des études doctorales sur la condition féminine c'est que nous développons nos propres cours et nous avons ensuite la possibilité d'en enseigner un. Par conséquent, participer au programme était très stratégique pour moi, en quelque sorte, et je voulais acquérir l'expérience, vous savez, la théorie et la pratique, avant de donner mon cours de quatrième année.

(ATP, étudiante au doctorat, arts et sciences humaines)

J'ai remarqué que dans beaucoup d'offres d'emploi de chargé de cours à temps partiel, on demande un engagement manifeste à l'enseignement. Une façon de démontrer votre engagement à l'enseignement c'est de donner un cours de session dans votre département puis vous obtenez des évaluations. Mais si vous n'avez pas accès à ce genre de chose, la participation à un atelier comme l'ATP est probablement une très bonne idée. Cela indique que vous êtes prêt à aller au-delà du cheminement professionnel normatif qui est habituellement conçu pour vous.

(ATP, étudiant au doctorat, sciences)

En plus de me donner confiance, il me procure un atout utile dans un milieu universitaire de plus en plus compétitif.

(ATP, étudiant au doctorat, génie)

Les raisons des participants aux programmes longs étaient donc plus stratégiques. Les répondants ont expliqué comment leur programme contribuerait à leur plan de carrière, tandis que les participants au programme court recherchaient surtout des renseignements concrets et pratiques sur l'enseignement, voulaient clarifier leur rôle et recherchaient des conseils sur la façon d'amorcer leur nouveau rôle.

6.2.1.2. Éléments de la formation les plus utiles – Programme court

Programme court. Pendant les groupes de discussion, nous avons demandé aux participants quels ateliers avaient été les plus utiles pour eux durant le programme d'une journée. Presque tous ont répondu que les ateliers les plus utiles avaient été (1) ceux où ils avaient appris des stratégies concrètes d'enseignement qu'ils pouvaient appliquer directement dans leur propre classe (comme les ateliers sur l'animation de discussions, le premier jour de classe ou *Demonstrology*) et (2) ceux où d'autres assistants à l'enseignement et des membres du corps professoral parlaient de leurs expériences personnelles, parce que ces ateliers atténuaient l'angoisse qu'ils avaient à l'idée de devenir assistants à l'enseignement. Dans ce dernier cas, les

participants ont noté la façon dont les présentateurs avaient défini un bon enseignement ou démontré comment établir des liens avec un auditoire interdisciplinaire par l'humour, et ont affirmé avoir été inspirés par ces exemples avant de commencer à enseigner.

La meilleure chose pour moi c'est la présentation de M. X [conférencier principal à la journée des assistants à l'enseignement]. Ce type était épatant! Même si je ne connaissais rien à la chimie, il a capté mon attention parce qu'il a fait sa présentation d'une façon qui détend la classe, qui vous fait rire. Je crois que si vous faites rire les gens, ils vous écoutent.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiant au doctorat, arts et sciences humaines)

Un doctorant en sciences a parlé avec éloquence d'une « révélation » qu'il a eue dans un atelier sur les démonstrations efficaces en sciences avec un membre du corps professoral qui lui avait enseigné la biologie en première année de ses études de premier cycle. Les activités d'apprentissage auxquelles il avait participé prenaient tout à coup tout leur sens, et il a compris comment elles s'imbriquaient les unes dans les autres pour stimuler l'apprentissage chez les étudiants. Le nouvel assistant à l'enseignement comprenait maintenant la conception soignée et la planification songée qui avaient abouti aux activités d'apprentissage qu'il avait vécues quand il était étudiant de premier cycle. Comprendre pourquoi les activités d'apprentissage étaient efficaces l'ont encouragé à mettre à l'essai certaines techniques dans sa classe.

M. X [l'enseignant qui animait l'atelier de « demonstrology »] m'a enseigné en première année de biologie il y a environ cinq ans. Je n'ai jamais réellement compris pourquoi il faisait ce qu'il faisait dans son cours magistral, ça me dépassait. Après avoir suivi cet atelier, je me rends compte qu'il est vraiment un professeur d'université efficace; ce qu'il fait pour illustrer son point de vue ou transmettre l'information à tous les étudiants est tout simplement formidable. J'ai eu l'occasion de donner un cours magistral pendant ma deuxième session et j'ai utilisé bon nombre des techniques qu'il a suggérées. Nous avons été évalués par les étudiants à la fin, et je pense que c'était un de mes points forts, et je crois que c'est en partie parce que j'ai entendu ce qu'il avait à dire sur les stratégies qu'il utilise pendant qu'il enseigne.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiant à la maîtrise, sciences)

6.2.1.3. Application des connaissances – Programme court

On a demandé aux participants aux groupes de discussion de décrire les stratégies d'enseignement qu'ils avaient apprises pendant le programme et qu'ils avaient adoptées pour leur propre enseignement. Ils ont déclaré utiliser les connaissances qu'ils venaient d'acquérir dans cinq grands secteurs : mobilisation et discussions, notation et gestion du temps, gestion de la classe et des différends, clarification de ce qu'on attend des étudiants de premier cycle, et évaluation de l'enseignement.

Thème 1 : Mobilisation et discussions

L'atelier sur l'animation des discussions a été jugé l'élément le plus utile de la journée des assistants à l'enseignement par la majorité des participants aux groupes de discussion, et les stratégies de discussion représentent l'un des apprentissages les plus souvent appliqués. Plusieurs assistants à l'enseignement qui animaient des séances de tutorat en sciences sociales ont mis à l'essai toutes les stratégies d'apprentissage actif, changeant de stratégie chaque semaine, jusqu'à ce qu'ils trouvent celles qui fonctionnaient le mieux. D'autres en ont choisi deux ou trois et les ont utilisées pendant toute la session.

L'atelier sur l'animation de discussions m'a probablement sauvé la vie, surtout au début de l'année lorsque beaucoup d'étudiants sont très mal à l'aise de participer aux discussions en classe... J'arrive dans la classe avec une idée brillante pour lancer la discussion, mais ça « foire ». Il faut donc trouver

une stratégie de remplacement, et vite, pour les faire parler. J'ai toute ces méthodes de discussion à l'esprit, en tout temps. Je m'en sers donc pour réorganiser une discussion.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiant au doctorat, sciences sociales)

Les participants à la journée des assistants à l'enseignement ont parlé de la façon de mobiliser les étudiants du premier cycle et de rendre l'apprentissage pertinent pour eux. Ils ont assisté à un atelier au cours duquel le présentateur a utilisé des cliqueurs et parlé de la façon de mobiliser les étudiants dans leur classe en posant des questions semblables à des questions auxquelles répondre avec un cliqueur. Ils ont parlé de l'humour utilisé par les présentateurs et de la création d'un climat détendu, propice à l'apprentissage, dans leur classe. D'autres ont utilisé différents médias comme des vidéos pour lancer la discussion dans leur classe et capter l'attention des étudiants.

Même si nous n'avions pas de cliqueurs dans mes cours où j'étais enseignant invité, il y avait seulement une trentaine d'étudiants, alors c'était des groupes assez petits pour que je puisse poser des questions et qu'ils ne se contentent pas de prendre passivement des notes. J'enseignais la taxinomie chez les arthropodes, qui sont des insectes et d'autres créatures apparentées. Je montrais une image et demandais : « À quel groupe pensez-vous que cet animal appartient? » Certains étaient très surprenants. J'essayais d'utiliser des exemples intéressants et de les inciter à participer, puis ils se mettaient à discuter après que j'eus posé la question. Je pense que si j'avais juste dit ceci est un arthropode, ils auraient répondu quelque chose comme : « OK. Parfait. »
(journée des assistants à l'enseignement, étudiante à la maîtrise, sciences)

J'essaie de faire rire les gens. Je pense que c'est important, particulièrement pour un professeur de langues, de créer un environnement détendu, parce que si vous apprenez une langue et que vous vous sentez très stressé, vous ne direz rien, parce que c'est certain que vous allez vous tromper. C'est une nouvelle grammaire, un nouveau vocabulaire. Alors c'est normal de faire des erreurs. Mais c'est OK, vous apprenez, c'est pour ça qu'on est ici, pour apprendre ensemble.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiant au doctorat, arts et sciences humaines)

Thème 2 : Notation et gestion du temps

La majorité des participants aux groupes de discussion ont déclaré utiliser les stratégies de gestion du temps qu'ils ont apprises pendant la journée des assistants à l'enseignement lorsqu'ils devaient noter un grand nombre de travaux. Beaucoup d'assistants à l'enseignement n'avaient jamais pensé à élaborer une stratégie pour gérer leur temps d'enseignement, alors la journée des assistants à l'enseignement (le conférencier invité ainsi qu'un atelier sur la gestion du temps et le panel d'assistants à l'enseignement expérimentés) leur a fait prendre conscience du fait qu'ils devaient élaborer un plan.

La journée des assistants à l'enseignement m'a fait voir que j'avais peut-être quelques problèmes à gérer mon temps. J'ai donc entendu de bons trucs : comment organiser son temps entre votre cours, le cours que vous enseignez comme assistant à l'enseignement et vos projets. J'en ai utilisé quelques-uns... parce qu'avant ça, je ne m'attendais pas à avoir de telles difficultés.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiante à la maîtrise, sciences)

Le programme les a aussi aidés à faire attention à l'uniformité de leurs évaluations et à se préparer à répondre aux questions des étudiants concernant les notes accordées. Même s'il n'y a pas d'atelier consacré spécifiquement à la notation pendant la journée des assistants à l'enseignement, le panel d'assistants à l'enseignement expérimentés a parlé de stratégies de notation.

Thème 3 : Gestion de la classe et des différends

Un atelier sur la gestion de situations difficiles en classe est l'un des ateliers de la journée des assistants à l'enseignement les plus courus après la présentation du conférencier principal. Environ la moitié des participants assistent à l'atelier où des formateurs perturbent le cours et illustrent différentes façons de gérer des étudiants difficiles.

Les stratégies de gestion de la classe étaient l'un des éléments d'apprentissage que les assistants à l'enseignement ont retenus du programme, surtout parce que beaucoup d'entre eux n'avaient jamais pensé aux différends qui peuvent se produire en classe avant d'assister à l'atelier. L'atelier comblait de toute évidence une lacune dans leurs connaissances et mettait en relief la nécessité de se préparer à avoir des conversations difficiles avec des étudiants.

Je n'avais jamais pensé au règlement des différends avant, à ce que je ferais dans ce genre de situation. Je pense qu'il est vraiment important de savoir quoi faire dans ce genre de situation, pour régler le problème et faire en sorte que toute la classe ne devienne pas hors de contrôle. Par exemple, ne pas prendre à partie le fauteur de trouble, parce que cela ajoute à la pression, mais essayer de régler la situation le plus discrètement possible.

(journée des assistants à l'enseignement, étudiant à la maîtrise, sciences)

Thème 4 : Clarification de ce qu'on attend des étudiants du premier cycle

Les assistants à l'enseignement ont souligné que l'apprentissage de l'enseignement les a aidés à réfléchir sur ce qu'ils attendaient des étudiants du premier cycle et ce que les étudiants du premier cycle attendaient d'eux à titre d'enseignants. Ils essayaient de se mettre à la place des étudiants le plus souvent possible pendant la session afin de rendre l'apprentissage pertinent pour eux. Ils ont appris et appliqué des stratégies pour faire une évaluation préalable des connaissances des étudiants au début de la session, discuter des règles de participation en classe et collaboré avec leurs étudiants pour tisser des liens entre les membres de la classe. Ils ont pris le temps de clarifier ce qu'ils attendaient des étudiants du premier cycle au début de la session et ont passé du temps à expliquer et à promouvoir l'intégrité académique chez leurs étudiants.

La préparation au premier cours a été l'atelier que j'ai le plus utilisé. Échanger, discuter des règles de base, clarifier les attentes. Je crois que c'était très utile, simplement y penser, préparer les règles de participation.

(journée des assistants à l'enseignement, étudiante à la maîtrise, sciences sociales)

Thème 5 : Évaluation de l'enseignement

Un certain nombre de participants aux groupes de discussion ont pris l'initiative de demander l'avis de leurs étudiants sur leur enseignement pendant la session afin d'améliorer leur pratique de leur propre chef. L'université n'a pas de processus officiel d'évaluation des assistants à l'enseignement qui dirigent des laboratoires et des séances de tutorat. Les évaluations de l'enseignement en fin de session sont offertes uniquement aux assistants à l'enseignement qui sont enseignants attirés pour un cours. Même si certains départements procèdent à des évaluations informelles à la fin de la session ou donnent de la rétroaction aux assistants à l'enseignement par l'entremise de leur superviseur, beaucoup d'assistants à l'enseignement ont soutenu avoir besoin d'évaluations formatives et sommatives qu'ils pourraient utiliser pour améliorer leur enseignement ou utiliser comme preuve de leur efficacité à enseigner lorsqu'ils préparent leur dossier d'enseignant. Les participants qui ont pris l'initiative de demander de la rétroaction à leurs étudiants, leur ont demandé, par exemple, de dire trois choses que les étudiants avaient aimées au sujet du cours et trois choses qui pourraient être améliorées. Tous les commentaires faits par les étudiants étaient confidentiels et anonymes.

Je leur ai demandé de remplir une évaluation parce que j'enseignais à un seul groupe et je voulais qu'ils m'évaluent en fonction de quelques critères que j'avais établis et qu'ils écrivent trois choses que je faisais très bien à leur avis et trois choses que je pouvais améliorer. Presque tous les étudiants ont parlé de mon charisme, et je pense que c'est sûrement grâce à certaines des choses que j'ai apprises pendant la journée des assistants à l'enseignement, particulièrement à l'atelier de Demonstrology. Je crois que si je ne demande pas de rétroaction, je n'apprendrai pas beaucoup.
(journée des assistants à l'enseignement, étudiante au doctorat, sciences)

6.2.1.4. Éléments les plus utiles de la formation – Programmes longs

Les participants aux programmes longs ont fait valoir que les modules sur la conception des cours, le jeu de rôle et le microenseignement, les projets de synthèse, les lectures sur la pédagogie, et les occasions de réfléchir à l'enseignement universitaire comme profession et d'en discuter avaient été les éléments les plus utiles de leur formation à l'enseignement. Les programmes longs comprennent : Advanced Teaching Program (ATP) et Graduate Studies 9500: Theory and Practice of University Teaching (GS9500). En plus de profiter d'approches concrètes et d'activités d'apprentissage, beaucoup des assistants à l'enseignement ayant participé aux programmes longs jugeaient que la formation augmentait leur confiance et leur préparation à enseigner.

Dans le module sur la conception des cours de l'ATP, les participants jugeaient avoir profité le plus de discussions sur la conception à rebours (Wiggins et Tighe, 2006) et de conversations interdisciplinaires avec des pairs sur la rédaction de résultats d'apprentissage efficaces et la conception d'activités d'apprentissage qui permettent d'obtenir ces résultats. Ils ont acquis de la confiance dans leur capacité à élaborer des cours magistraux efficaces qui comprenaient des résultats d'apprentissage clairs et s'employaient à développer les compétences des étudiants plutôt qu'à simplement livrer du contenu. Une étudiante au doctorat dont le département exige que les candidats conçoivent un cours dans le cadre des examens globaux a trouvé les ressources du programme tellement utiles qu'elle a décidé d'en parler aux autres étudiants diplômés de son département.

Parce que je suis dans le département des études sur la condition féminine, nous passons beaucoup de temps à parler de pédagogie féministe, de manière formelle ou informelle. Il y a deux ou trois ans, je pense, il y avait une journée complète sur la pédagogie féministe. L'information que celles d'entre nous qui avons suivi le programme ATP avaient apprise, nous la partageons. Il se fait donc beaucoup de transfert d'information informel.

(ATP, étudiante au doctorat, arts et sciences humaines)

Le microenseignement est un élément central des deux programmes longs étudiés. Chaque participant aux groupes de discussion a soutenu qu'il était l'un des éléments de la formation des assistants à l'information les plus utiles. Les étudiants des cycles supérieurs font trois sessions de microenseignement de dix minutes, ou trois mini-cours, en petits groupes de quatre ou cinq pairs qui jouent le rôle d'apprenants et leur donnent de la rétroaction sur leur enseignement. Les séances de microenseignement sont enregistrées pour que les participants puissent revoir leur enseignement après chaque séance. Les participants ont souligné que les séances de microenseignement leur permettaient de mettre la théorie en pratique et d'intégrer les techniques d'apprentissage actif dans leurs cours, de mettre à l'essai des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant ou d'expérimenter de nouvelles technologies dans un milieu d'apprentissage sûr.

En outre, le programme ATP comprend une séance de microenseignement avec jeu de rôles qui invite les participants à élaborer des stratégies de communication efficaces pour traiter de situations problématiques. Le jeu de rôles était le point saillant du programme pour la majorité des participants à l'ATP. Dans le jeu de rôles, on leur demandait de parler aux étudiants qui répondent à leur téléphone cellulaire en classe, de soutenir des étudiants en détresse, de répondre à des demandes de révision des notes et d'animer une conversation entre le président d'un département et des étudiants qui ont des préoccupations sur la sécurité

dans leur laboratoire. Un certain nombre d'assistants à l'enseignement ont déclaré avoir eu à faire face à des conversations semblables à celles présentées dans le jeu de rôles après le programme et ont dit avoir plus confiance en leur capacité à réagir de manière appropriée. Un étudiant au doctorat en sciences a fait valoir que la séance était utile parce que les participants ne se rendaient pas compte « *jusqu'à quel point et à quelle vitesse les choses peuvent s'envenimer* » pendant des conversations difficiles avec des étudiants et des collègues. Un participant a même utilisé son expérience dans le jeu de rôles lors d'une entrevue réussie à la faculté : on lui a demandé de donner un exemple de problème de gestion de la classe et il a impressionné le comité de recrutement en présentant les stratégies qu'il avait utilisées lors du jeu de rôles dans le programme ATP.

Les projets de synthèse du programme ATP et les projets de conception de cours du programme GS9500 se sont aussi démarqués comme éléments utiles de la formation à l'enseignement. Ces travaux permettent aux étudiants de prendre des risques et de mettre à l'essai de nouveaux éléments de conception de cours, comme inclure les projets et les présentations de groupes dans leurs cours et faire de ces travaux un élément important de la note du cours.

Une différence importante entre le programme court et les programmes longs à l'Université Western c'est que le programme court ne comporte aucune lecture obligatoire, tandis que les participants aux programmes longs lisent des documents savants sur l'enseignement et apprennent la motivation, les principes de conception du curriculum, les buts de l'éducation supérieure, l'évaluation, la diversité des étudiants, la civilité et d'autres questions d'actualité concernant l'enseignement. Plusieurs assistants à l'enseignement ont déclaré consulter ces documents régulièrement pour trouver des idées d'activités d'apprentissage actif ou appliquer les principes qu'ils ont appris dans leurs lectures à l'élaboration de questions d'examen efficaces ou à la création d'évaluations authentiques.

Les discussions, combinées aux lectures, m'ont procuré un riche aperçu des possibilités qu'offre l'enseignement universitaire, et je m'en sers quotidiennement.

(GS9500, étudiant au doctorat, éducation)

Les participants aux programmes longs ont également déclaré qu'ils avaient profité des discussions sur l'enseignement en tant que profession et appréciaient la possibilité de réfléchir sur la complexité du rôle de l'enseignant en éducation supérieure. Ils ont également appris des différences entre les approches en matière d'enseignement dans différentes disciplines.

J'apprécie vraiment la façon dont le programme GS9500 présente l'enseignement comme une entreprise complexe, contextuelle et socialement située. Cette perspective favorise une riche discussion qui m'a aidé à penser aux différents objectifs que vise l'enseignement dans divers programmes ou disciplines.

(GS9500, étudiant au doctorat, éducation – commentaires écrits)

L'ATP et les ateliers que j'y ai suivis avec des personnes d'autres disciplines m'ont vraiment aidée à voir comment je forme mes arguments d'une manière qui est accessible à des gens de toutes les disciplines, ce qui était réellement important et que je n'aurais pas pu apprendre en restant dans mon département.

(ATP, étudiante au doctorat, arts et sciences humaines)

6.2.1.5. Application des connaissances – Programmes longs

Lorsqu'on leur a demandé de donner des exemples de la façon dont ils appliquaient les connaissances acquises dans les programmes longs à leur propre enseignement, les participants ont parlé d'un changement vers un enseignement par investigation centré sur l'étudiant. Ils ont expliqué comment ils utilisaient les principes de conception des cours pour aligner les activités d'apprentissage sur les évaluations et les

résultats d'apprentissage et comment ils se livraient à de fréquentes réflexions sur leur enseignement. Les cinq grands thèmes qui ressortent de leurs récits sont explicités ci-après.

Thème 1 : Utilisation accrue des techniques de mobilisation des étudiants/accent davantage mis sur les étudiants

Presque tous les participants aux programmes longs ont donné des exemples clairs illustrant comment ils utilisent les techniques d'apprentissage actif dans leur enseignement. Ils ont essayé la « suffrageocratie » ou « dotmocratie » (Diceman, 2010), une activité d'apprentissage actif qui consiste à voter avec des points de couleur, utilisé une activité de « boule de neige » pour faire participer une grande classe à la prise de décisions, intégré un débat en classe ou commencé un cours par une activité de remue-méninges assortie d'images pour engager les apprenants visuels. Une assistante à l'enseignement a demandé à ses étudiants de créer leur propre sondage pour explorer certains enjeux pendant le cours.

Les exemples d'apprentissage actif donnés par les participants aux programmes longs différaient de ceux des participants au programme court en ce que les premiers réfléchissaient aux résultats d'apprentissage dont ils faisaient la promotion par l'utilisation de techniques d'apprentissage actif visant à jumeler les besoins d'une variété d'apprenants à différents styles d'apprentissage.

Nous avons parlé d'activités d'apprentissage actif, et quand j'ai fait des recherches à ce sujet pour le projet de synthèse, j'ai compris pourquoi c'était efficace, par exemple, parce qu'il y a différents genres d'apprenants, que c'est utile de diviser les cours magistraux, surtout dans les disciplines où il y en a beaucoup. Quelle est la valeur réelle? Ce n'est pas seulement vous qui leur lancez l'information, vous voulez qu'ils s'engagent dans la matière, qu'ils pensent de différentes façons, vous voulez qu'ils participent à un niveau différent. Comprendre pourquoi c'est vraiment utile.

(ATP, étudiant au doctorat, sciences)

Des participants aux programmes longs ont également fait valoir qu'ils utilisaient les activités d'apprentissage actif pour évaluer les connaissances préalables des étudiants ou déterminer s'ils ont maîtrisé la matière. Une diplômée du cours GS9500 a essayé de laisser sa classe choisir certains sujets du cours, donnant plus de liberté aux étudiants pour orienter la discussion.

D'autres ont également parlé des défis que pose le passage à un enseignement davantage centré sur l'étudiant. À l'occasion, ils ont rencontré de la résistance de la part d'étudiants qui voulaient juste avoir « la bonne réponse » ou ne voulaient pas participer aux discussions. Comme l'a mentionné un assistant à l'enseignement du programme de sciences : « *Je sens que les étudiants sont un peu anxieux quand je ne donne pas de cours magistral.* » Les diplômés du cours GS9500 en sciences ont également souligné la nécessité d'aligner la valeur de l'apprentissage actif sur les étudiants et d'aider ceux-ci à comprendre ce qu'ils peuvent s'attendre de retirer des discussions en classe et des activités d'apprentissage expérientiel.

Dans les groupes de discussion, des participants aux programmes longs ont décrit un changement conceptuel clair dans leur approche à l'enseignement, disant qu'ils concevaient les cours en tenant compte de la perspective des étudiants et prenaient leurs décisions sur les évaluations en gardant à l'esprit les résultats d'apprentissage pour les étudiants. Dans la citation qui suit, une étudiante en arts et sciences humaines explique qu'elle a conçu un cours dans le cadre de ses examens globaux pendant ses études doctorales.

Pour ce qui est de l'ATP spécifiquement, ce que j'ai trouvé vraiment fascinant c'est de me mettre à la place des étudiants. Je pense que c'est comme une révélation. C'est l'évidence même, et pourtant on ne le voit pas. Et lorsqu'on regarde les plans de cours de la plupart des gens, ce n'est pas ce qui se passe. Pour moi, ce fut une façon extraordinaire de préparer mon plan de cours. J'avais déjà enseigné et j'avais élaboré un plan de cours, mais c'était différent, parce que je pensais seulement à

ce que les étudiants allaient en retirer, et j'avais un monologue intérieur. Et quand j'ai commencé à donner le cours, c'était tellement plus facile parce que je savais ce qu'allait être l'évaluation du cours et je savais pourquoi j'avais cette évaluation. Ça a donc diminué un peu la pression. Et j'ai reçu de très bonnes évaluations pour mon cours.

(ATP, étudiante au doctorat, arts et sciences humaines)

Thème 2 : Conception de cours

La plupart des participants aux programmes longs ne connaissaient pas les principes de conception des cours avant d'assister aux ateliers, et ils ont déclaré que la conception de cours et la conception à rebours étaient la plus grande découverte du programme. La plupart ont déclaré qu'ils allaient réviser leur cours ou leur plan de tutorat après le programme pour mieux faire correspondre les résultats d'apprentissage et les activités d'apprentissage. Plusieurs assistants à l'enseignement ont pris l'initiative de collaborer avec le corps professoral de leur département pour mettre à jour les cours en utilisant les principes qu'ils avaient appris dans le programme ATP ou le cours GS9500.

Je donne un cours magistral dans deux semaines sur la révolution industrielle. Je vais utiliser beaucoup d'outils de l'ATP pour structurer ce cours de façon à transmettre l'information en tenant compte des objectifs d'apprentissage du cours et pas nécessairement en essayant de leur bourrer le crâne.

(ATP, étudiant au doctorat, sciences sociales)

Un de mes buts comme enseignant c'est d'enseigner une idée et de m'assurer que les étudiants peuvent l'appliquer dans la réalité plutôt que de leur inculquer certaines théories. J'ai donc pu énoncer cela clairement dans l'objectif : vous devriez apprendre cette idée, vous devriez être capable de comprendre quels sont ses liens avec ce qui se passe dans le monde. Et j'ai pu amener les étudiants à utiliser certaines des idées que nous avons apprises... nous parlons des effets que les politiques gouvernementales ont sur les taux de change, la balance commerciale. Certains étudiants viennent de Chine, des États-Unis, de Hong Kong. Ils choisissaient une politique gouvernementale et l'analysaient, et nous discussions donc des liens entre différents phénomènes.

(GS9500, étudiant au doctorat, sciences sociales)

Une étudiante diplômée en génie électrique a conçu un cours dans lequel ses étudiants travaillent en équipes pendant tout le semestre pour créer une appli pour téléphones cellulaires. Elle a parlé de la valeur d'encourager les étudiants à aborder un problème réel et d'aligner la valeur de cette expérience difficile sur le vécu des étudiants. Même s'il était risqué d'imposer un nouveau travail dans le cours, elle a estimé avoir appris du soutien qu'elle a donné aux étudiants pendant le processus d'investigation et de conception qui était parfois une source de contrariétés pour eux. À la fin du cours, elle a invité les membres du corps professoral de son département à former un jury et à écouter les exposés de chaque équipe, ce qui s'est soldé par une expérience pertinente et très enrichissante pour les étudiants.

Thème 3 : Rétroaction des étudiants

Beaucoup de participants aux programmes longs ont pris l'initiative de demander aux étudiants d'évaluer leur enseignement. Ils ont élaboré leur propre questionnaire de rétroaction formative de mi-session ou, plus simplement, ils ont demandé aux étudiants ce qui les avait aidés et ce qui leur avait nui dans leur apprentissage. Après avoir reçu la rétroaction, les assistants à l'enseignement ont réfléchi sur ce qui avait fonctionné et ce qui n'avait pas fonctionné, et ils ont fait des changements pour mieux soutenir l'apprentissage des étudiants. Plusieurs assistants à l'enseignement ont également déclaré recevoir de meilleures évaluations de leurs étudiants après le cours. Des étudiants de premier cycle d'une séance de tutorat animée par un des participants ont indiqué dans leur évaluation du cours que l'assistant à l'enseignement enseignait « mieux que le professeur ».

Thème 4 : Sentiment de confiance en sa capacité à enseigner et en son style d'enseignement

La majorité des participants aux programmes longs ont fait valoir qu'ils avaient plus confiance en leur capacité à enseigner et à faire des exposés grâce au programme, et qu'ils utilisaient cette nouvelle confiance dans des tâches d'enseignement plus autonomes. Une étudiante s'est fait offrir de donner son propre cours et a demandé au département de reporter son enseignement jusqu'à ce qu'elle ait suivi le cours GS9500: Theory and Practice of University Teaching et ait plus confiance en sa capacité à enseigner.

Vous pouvez vous présenter devant la classe en ayant confiance en ce que vous allez enseigner, en ayant confiance d'avoir un certain contrôle. Vous avez tellement plus de liberté. Vous avez un but précis et vous allez l'évaluer d'une certaine façon. Je suis plus détendue dans la classe.
(ATP, étudiante au doctorat, sciences sociales)

Le sentiment de confiance des participants découlait de commentaires positifs reçus pendant les séances de microenseignement, de l'occasion de voir d'autres enseignants de différentes disciplines enseigner en utilisant une variété d'approches, et de la possibilité de mettre la théorie en pratique et de mettre à l'essai les techniques de mobilisation des étudiants dans un environnement pédagogique sûr.

Thème 5 : Auto-réflexion

Des participants aux programmes longs ont dit avoir beaucoup réfléchi à leur enseignement après le programme. Beaucoup ont déclaré réviser continuellement leurs activités et leur matériel d'apprentissage afin de s'adapter aux différents styles d'apprentissage et aux acquis des étudiants. Ils ont aussi parlé de demander de la rétroaction afin de comprendre ce qui entrave l'apprentissage des étudiants et comment expliquer les concepts plus clairement.

Le programme m'a placé en meilleure position pour faire une réflexion critique sur les enjeux qui me préoccupent habituellement. Par exemple, lorsque vous vous rendez compte en notant un travail qu'aucun étudiant n'a compris, et que vous vous dites : « Ce n'est pas ce que je pensais enseigner. » Quel peut en être la cause? Est-ce que c'est ma façon de donner le cours qui est responsable?
(GS9500, étudiant à la maîtrise, génie)

Des participants aux programmes longs ont également parlé des occasions qu'ils avaient eues pendant le cours de réfléchir à l'enseignement comme profession, de comprendre la complexité du rôle du professeur d'université et de réfléchir sur toute la planification et la conception qui favorisent l'enseignement efficace. Ils ont également réfléchi à leur approche en matière d'enseignement tout en regardant l'enregistrement de leur séance de microenseignement, et ont parlé de la façon dont ils avaient mis à l'essai l'approche centrée sur l'étudiant.

6.2.2 Groupes de discussion de l'Université de Windsor

Les groupes de discussion de l'Université de Windsor se sont déroulés suivant le même processus que ceux de l'Université Western et avaient les mêmes buts, à savoir mieux comprendre ce que les participants avaient appris dans le programme court et les programmes longs, comment ils appliquaient ces connaissances à leur propre pratique d'enseignement et en quoi leur approche à l'enseignement avait changé à la suite de leur formation. Voir la figure 13 pour un résumé des principaux thèmes. On a demandé aux participants aux groupes de discussion de décrire (1) les raisons pour lesquelles ils avaient suivi la formation; (2) les composantes du programme qui ont été les plus utiles pour eux; (3) les effets que les programmes ont eus sur leur approche à l'enseignement, plus précisément, lesquelles des stratégies et des approches en matière d'enseignement ils avaient utilisées dans leur propre pratique. Les commentaires étaient transcrits

directement à partir de l'enregistrement audio. Au moment d'examiner les données des groupes de discussion pour en dégager les thèmes, les six membres de l'équipe de recherche de l'Université de Windsor ont passé en revue les transcriptions individuellement puis se sont réunis pour trouver un consensus sur la détermination de 96 sous-thèmes. Ceux-ci ont ensuite été regroupés en sept grands thèmes. Il y avait un chevauchement évident entre les raisons pour lesquelles les participants avaient choisi de suivre un programme et ce qu'ils avaient appris de leur participation; les deux réponses ont donc été combinées.

Contrairement aux groupes de discussion de l'Université Western, la majorité des participants de l'Université de Windsor provenaient du programme court GATAcademy. Les commentaires de deux participants n'ont pas été inclus dans l'analyse. Une personne avait suivi le programme GATAcademy mais n'était pas un étudiant diplômé ni un assistant à l'enseignement, et une autre personne n'avait pas suivi le programme GATAcademy mais avait reçu le manuel.

Dans l'ensemble, chaque participant a fait état d'avantages et beaucoup de commentaires témoignaient d'une appréciation des méthodes interactives utilisées dans les ateliers. Quelques participants ont mentionné avoir de la difficulté à se souvenir de ce qu'ils avaient appris pendant les courts ateliers ou à mettre en œuvre ce qu'ils avaient appris dans leur propre classe, particulièrement ceux qui avaient participé au programme court GATAcademy.

6.2.2.1 Thème 1 : Stratégies concrètes/raisons pratiques

Le plus grand nombre de commentaires portaient sur les stratégies concrètes et les raisons pratiques d'assister aux événements. Quelques participants croyaient qu'il était obligatoire de suivre le cours GATAcademy, mais la plupart étaient au fait qu'il s'agissait d'un événement facultatif. Les raisons de suivre le programme et ce que les participants en avaient retiré ont souvent été discutés en même temps, ce qui suppose une concordance entre les attentes et l'expérience. Par conséquent, les deux ensembles de commentaires ont été traités ensemble et classés par sous-thème.

Figure 13 : Principaux thèmes émergents des groupes de discussion à l'Université de Windsor

RAISONS POUR LESQUELLES LES ASSISTANTS À L'ENSEIGNEMENT SE SONT INSCRITS À UN PROGRAMME DE FORMATION ET CE QU'ILS ONT APPRIS DE LEUR PARTICIPATION	
Thème 1 : Stratégies concrètes d'enseignement/raisons pratiques	
	• Expérience de travail • Savoir ce qu'est un assistant à l'enseignement • Comprendre le contexte institutionnel • Sentiment de compétence et de confiance • Gestion du temps et efficacité • Techniques d'enseignement (généralités) • Technologie • Mobilisation des étudiants • Animation d'activités, de discussions et de laboratoires • Conseils aux étudiants sur la rédaction de documents et de dissertations • Notation • Plagiat • Planification et conception • Ressources
Thème 2 : Relations/communication avec l'enseignant	
Thème 3 : Réseau de pairs	
Thème 4 : Motivation intrinsèque	
Thème 5 : Professionnalisme	

Expérience de travail

Des assistants à l'enseignement de différentes disciplines et de différents niveaux considéraient important de participer à des programmes courts et longs pour leur future carrière et pour acquérir des compétences pratiques pour leur travail actuel d'assistants à l'enseignement.

... Je veux être professeur, alors je veux m'assurer que mon curriculum vitae est bien rempli. Je dois donc développer la section sur la formation professionnelle et suivre le programme GATAcademy, et tous ces ateliers m'aideront à ce chapitre, Quand j'aurai obtenu mon diplôme, je crois que cela m'aidera à trouver un emploi facilement.

(GATAcademy et autres programmes, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Savoir ce qu'est un assistant à l'enseignement

Dans beaucoup de groupes de discussion, il a été question d'apprendre les fondements de la fonction d'assistant à l'enseignement aussi bien comme raison que comme résultat de la participation à des programmes.

... si vous voulez savoir ce qu'est un assistant à l'enseignement, ce qu'il fait, ce qu'on attend de lui...

(GATAcademy et autres programmes, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

On a parlé de... certaines situations dans lesquelles vous ne voulez pas vous retrouver ou que vous voulez éviter, ou quoi faire en cas de plagiat. Toutes ces situations au sujet desquelles je n'aurais même pas su quoi demander ou penser si elles n'avaient pas été soulevées. Je suis sûr qu'avoir participé à un programme d'une journée m'a ouvert les yeux.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Comprendre le contexte institutionnel

Des assistants à l'enseignement internationaux ont fait valoir qu'une raison majeure pour laquelle ils avaient participé au programme GATAcademy était d'apprendre ce qu'était un assistant à l'enseignement au Canada. Dans plusieurs cas, les universités de leur pays d'origine n'avaient pas de poste d'assistant à l'enseignement. Cependant, des étudiants diplômés d'universités canadiennes, et même de l'Ontario, étaient également intéressés de savoir si le rôle d'assistant à l'enseignement était différent dans un nouvel établissement.

... C'est un système totalement différent ici au Canada. Nous n'avons pas d'assistants à l'enseignement en Chine, alors je pense qu'une bonne partie du travail que fait l'assistant à l'enseignement ici est fait par le professeur lui-même en Chine.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, génie)

Comme c'est une nouvelle université, je ne connais pas les nouveaux protocoles qu'ils ont ici. Je voulais savoir. J'ai été assistant à l'enseignement à X [une université de l'Ontario], mais j'étais intéressé de savoir ce que c'est être assistant à l'enseignement à l'Université de Windsor.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Sentiment de compétence et de confiance

Des assistants à l'enseignement ont beaucoup parlé d'amélioration de leur niveau de compétence ou de confiance et de diminution de leur angoisse après leur participation au programme. Les renseignements les plus détaillés au sujet de la compétence ont été présentés par des participants qui avaient suivi les programmes longs en plus du programme GATAcademy.

J'anime une séance de tutorat. Alors je me retrouve devant la classe. Personne n'aime parler en public, mais les leaders de l'atelier sont bons dans ce qu'ils font et dans ce qu'ils nous montraient... ils faisaient une démonstration juste par la façon dont ils présentaient leur séminaire. Alors, vous savez, j'ai comme intégré certaines de ces choses dans ma façon de me présenter devant la classe et cela m'a rendu plus calme, comme si je n'étais pas nerveux du tout.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

J'avais beaucoup plus confiance en ma capacité à expliquer et à enseigner, en voyant les autres et en apprenant de tous, c'était emballant.

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, arts et sciences sociales)

... le CTL vous donne l'occasion de mettre en pratique certaines des techniques que vous apprenez aussi dans un environnement sûr. Au lieu de vous présenter pour la première fois devant vos étudiants, vous le faites d'abord devant vos pairs, tout le monde est dans le même bateau, alors vous vous sentez un peu plus à l'aise et confiant lorsque vous le faites pour vrai.

(programme long, étudiante à la maîtrise, sciences infirmières)

Je pense avoir plus confiance en ma capacité à utiliser différentes techniques d'apprentissage actif que je n'aurais peut-être pas connues, et plus confiance aussi de les intégrer dans mon enseignement. De plus, je suis beaucoup plus consciente de la rétroaction que je donne, et si c'est constructif, cela permet aux étudiants de s'améliorer, plutôt que de faire juste des commentaires

négatifs. Je pense que je réfléchis juste un petit peu plus sur ce que je fais et si c'est la meilleure utilisation de notre temps.

(programme long, étudiante à la maîtrise, sciences infirmières)

Gestion du temps et efficacité

Des assistants à l'enseignement qui avaient de l'expérience en enseignement ont soulevé des questions liées à la gestion du temps et à l'efficacité, notamment la question d'apprendre à concilier toutes les responsabilités et les rôles d'étudiant et d'assistant à l'enseignement et à gérer la charge de travail, qui était d'une importance particulière. Il est possible que les nouveaux assistants à l'enseignement n'aient pas encore eu à essayer d'équilibrer leur charge de travail, et ont rarement soulevé cette question.

... lors de mon expérience antérieure d'assistant à l'enseignement, j'ai consacré beaucoup de temps à faire de mon mieux, trop même, au détriment de mes propres travaux scolaires. J'étais donc aussi intéressé à accroître l'efficacité tout en essayant de maintenir ce niveau élevé, ce que je croyais devoir faire... Je suis un étudiant diplômé, c'est mon travail, sauf que j'ai aussi mes propres études, et je pense avoir atteint un meilleur équilibre.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Je ne manque jamais ce genre d'événements parce que je sais que le simple fait d'y être me rapporte quelque chose. Comme quelque chose lié à mon travail, apprendre comment faire les choses mieux, optimiser son travail et être plus efficace...

(GATAcademy, doctorant, génie)

Techniques d'enseignement (généralités)

Pour certains étudiants, l'apprentissage de techniques et de méthodes d'enseignement générales et pratiques était à la fois une raison de participer au programme GATAcademy et le résultat de leur participation.

Oui, dans les explications efficaces, il y a eu une activité intéressante dans laquelle l'animateur demandait à chacun de dessiner quelque chose et de voir si les dessins de chacun étaient très différents... juste pour apprendre à être ouverts d'esprit avec les étudiants, à ne pas juger... à être ouverts d'esprit face à leur compréhension de concepts. Tout le monde ne comprend pas les choses de la même façon, alors juste pour faire en sorte que je donne des exemples et que je laisse la classe s'ouvrir aux idées d'autres étudiants, aussi pour commenter sur le même genre de problèmes soulevés dans la classe.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Technologie

Un certain nombre de participants ont déclaré avoir acquis des compétences pratiques en apprenant comment utiliser la technologie dans la classe, notamment comment faire fonctionner le matériel audiovisuel. Cet apprentissage leur a permis de faire du mentorat auprès d'autres assistants à l'enseignement et d'enseignants. Plusieurs jugeaient qu'il devrait être obligatoire d'apprendre des techniques de base comme celles-là.

Les choses pratiques, comme mettre en marche le projecteur, allumer les lumières... si je n'avais pas suivi cet atelier, je ne l'aurais pas su. Cela devrait être obligatoire pour tout le monde. Parce que j'aide constamment les gens à le faire, ce qui en prouve l'utilité.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Mobilisation des étudiants

Inciter les étudiants à s'impliquer dans leur apprentissage a été un sous-thème important soulevé par les assistants à l'enseignement. Un certain nombre de participants ont souligné que le style accrocheur de l'atelier pendant le programme GATAcademy leur servirait de modèle dans leur pratique future.

Les gens qui sont venus enseigner tous ces programmes l'ont fait de façon très plaisante. Ils font une activité puis, à force, vous vous y intéressez. Alors la prochaine fois, si je peux juste aller voir comment ils enseignent, cela m'aidera beaucoup.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, sciences)

J'ai appris un certain nombre de choses sur la façon de dispenser des leçons intéressantes et de faire des présentations, à l'extérieur du cadre d'assistant à l'enseignement et des ateliers que j'ai suivis, comme faire des exposés qui leur présentent les questions dont ils discuteront et auxquelles ils réfléchiront... Au lieu de simplement dicter toute l'information, générer des questions. Cela est très efficace pour engager les étudiants dans ce que vous présentez et les amener à parler et leur donner de la rétroaction...

(GATAcademy, étudiante à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Animation d'activités, de discussions et de laboratoires

D'autres détails concernant la mobilisation des étudiants avait trait à l'animation d'activités, de discussions et de laboratoires. Les assistants à l'enseignement ont soutenu avoir appris d'importantes techniques et être mieux préparés pour animer leurs activités d'enseignement après avoir suivi les programmes.

Une discussion sur la façon d'interpréter les questions des étudiants et leur façon de vous aborder. Ce n'est pas banal... Chaque fois qu'une étudiante ou un étudiant interagit avec moi, je me rappelle toujours de repenser à ce qu'il me demande réellement au lieu de supposer que je sais.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

J'en ai eu plus que j'espérais... Pour ce qui est d'animer les discussions en laboratoire, ce fut très utile et les deux moniteurs étaient très consciencieux en donnant de nombreux exemples illustrant comment animer une discussion. Je ne m'attendais pas à m'impliquer autant. Vraiment, ils ont beaucoup fait participer le groupe, au lieu de se tenir là debout et de faire un bref exposé sur la façon de le faire. Non, c'était vraiment une activité de groupe et ça a été très utile.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Dans mon labo, c'est plus une discussion ouverte, et je n'ai pas encore utilisé l'idée de les diviser dans leurs propres groupes, mais je pense que je le ferai au dernier labo, pour voir les fiches d'évaluation. Je suis à la fois emballée et nerveuse à propos de cela. Nous verrons comment tout ça va se passer. Peut-être que l'an prochain, dans les séances de tutorat, je vais utiliser davantage cette méthode d'enseignement et d'apprentissage.

(GATAcademy, étudiante à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Conseils aux étudiants sur la rédaction de documents et de dissertations

Quelques étudiants, surtout ceux des sciences humaines, ont indiqué avoir beaucoup appris sur les ressources utiles pour aider les étudiants à rédiger des documents et des dissertations. Ils ont fait valoir que le programme leur avait fait connaître l'information et le soutien mis à leur disposition qu'ils pourraient utiliser pour aider leurs étudiants.

Je pense qu'en général, lorsque j'essaie d'aider mes étudiants dans leurs travaux de rédaction, la quantité de soutien disponible sur le campus est impressionnante, mais généralement, les étudiants ne le savent pas.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Notation

La notation des travaux a également été mentionnée souvent par les participants aux groupes de discussion, pour qui c'est une source d'anxiété. Ce fut l'un des principaux ateliers du programme GATAcademy où les participants ont reçu des conseils pratiques et appris des techniques.

J'étais vraiment nerveuse à l'idée de noter des travaux la première fois. C'est pour cette raison que j'ai choisi cet atelier, où j'ai beaucoup appris.

(GATAcademy, étudiante à la maîtrise, arts et sciences sociales)

... ce que vous attendez du professeur lorsque vous notez des travaux, comment discuter avec le professeur de la notation, ces choses m'ont beaucoup aidée.

(GATAcademy, étudiante à la maîtrise, sciences)

Pour moi, ce qui a été le plus utile a été d'apprendre comment élaborer votre plan de notation pour que vous soyez constant tout au long du processus, pour que les étudiants puissent dire exactement à l'avance ce qu'on attend d'eux et qu'après ils puissent dire : « OK. J'ai perdu des points sur cette question et je peux voir où je me situe par rapport aux critères . » C'est probablement un bon outil pour moi, étant donné que je suis sévère.

(GATAcademy et autres programmes, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

J'ai reçu de bons conseils concernant les techniques de notation. Dans ma discipline, les examens ne consistent pas seulement à répondre oui ou non. Il y a un argumentaire, de l'interprétation, alors la notation peut être très difficile. On a suggéré de mettre de côté les premiers travaux que vous avez notés pour y revenir plus tard, parce que vous vous faites la main à force de noter, et vous établissez la base, la ligne de référence et la note médiane au fur et à mesure que vous avancez, si bien que les premiers travaux sont rarement au même niveau que ceux que vous avez notés ultérieurement. C'est donc un excellent point qui a été soulevé. Je m'en souviens et j'espère que les autres s'en souviennent aussi.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

L'atelier sur la notation a été très utile. J'y ai appris qu'il valait mieux faire une grille d'évaluation et la faire vérifier par le professeur avant de noter les travaux, pour éviter de perdre son temps et d'avoir à recommencer. Si d'autres personnes évaluent également des travaux, vous devriez en évaluer 2 avec eux pour vous assurer d'être constants. J'y ai appris des stratégies pour rendre le processus de notation beaucoup plus efficace et prévenir les injustices.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Plagiat

Le plagiat fait partie des questions qui préoccupent les assistants à l'enseignement. Un atelier sur le plagiat les a aidés à relever les cas de plagiat et à réagir comme il convient.

... ce sera mon sixième semestre comme assistante à l'enseignement, mais je sais que j'ai encore beaucoup à apprendre pour ce qui est d'expliquer les choses aux gens. J'ai suivi l'atelier sur le plagiat, qui n'est pas toujours facile à décoder, mais cet atelier m'a aidée.

(GATAcademy, étudiante au doctorat, arts et sciences sociales)

Planification et conception

Certains ateliers du programme GATAcademy présentaient des façons de planifier l'enseignement. Cependant, ce sont les participants aux programmes longs, y compris le cours *Course Design for Constructive Alignment*, qui ont donné le plus de détails sur la planification.

Il vaut mieux se préparer à l'avance que d'attendre d'avoir un problème et de le réparer plus tard. Je sais que c'est une situation différente, mais j'ai aussi assisté au séminaire sur le CLEW [système de gestion de l'apprentissage] parce que je viens d'arriver à l'Université. Je ne sais pas comment l'utiliser et je ne veux pas avoir un problème majeur le soir où je dois télécharger toutes ces notes. Je préfère m'en occuper d'avance. Mieux vaut prévenir que guérir.

(GATAcademy et autres programmes, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

... dans le deuxième cours que j'ai suivi, nous avons réellement créé tout un cours que vous enseigneriez, en nous assurant que tout est bien aligné, y compris les techniques que vous utilisez, et que vos résultats d'apprentissage cadrent avec votre plan de cours. Et là tout serait parfaitement objectif. Nous avons conçu des modèles de grille d'évaluation, nous avons élaboré des réponses à choix multiples, ce qui n'est pas idéal, mais dans beaucoup de cours, c'est ce que vous devez faire. Puis vous vous êtes assuré que tout se tient, alors vous avez échafaudé, et vous avez commencé par l'apprentissage de niveau inférieur puis vous avez monté graduellement, au lieu de vous attendre au début du cours que les étudiants comprennent...

(GATAcademy et autres programmes, étudiante à la maîtrise, soins infirmiers)

Ressources

Plusieurs participants ont mentionné qu'une des précieuses leçons qu'ils ont tirées du programme GATAcademy et d'autres événements c'est de savoir vers qui se tourner plus tard s'ils ont besoin d'aide et d'avoir des ressources à utiliser au besoin. Ces ressources s'ajoutent à celles qu'ils connaissent déjà sur l'aide à apporter aux étudiants pour qu'ils réussissent.

J'ai appris vers qui me tourner si j'ai besoin d'aide. J'ai trouvé cela très utile... de voir les visages des personnes qui peuvent vous aider. J'ai trouvé cela très utile.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise)

6.2.2.2 Thème 2 : Relations/communication avec l'enseignant

Plusieurs assistants à l'enseignement ont parlé de la nécessité de comprendre comment établir une relation efficace avec un enseignant. À un niveau, comprendre comment communiquer professionnellement par courriel était un problème. Chez les assistants à l'enseignement plus expérimentés, la gestion des situations difficiles et le règlement des différends ont été à l'origine de beaucoup de discussions.

Un certain nombre de questions ont été soulevées. J'ai mentionné le plagiat et le fait de connaître vos limites pour que les professeurs avec lesquels vous travaillez ne vous donnent pas du travail qui vous prendra 20 heures par semaine alors que vous êtes payé pour 9. Savoir que vous avez le soutien de l'établissement pour éviter de devenir l'esclave du professeur.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Dans une situation où un professeur peut vous demander de faire du travail qui dépasse de beaucoup ce qu'un assistant à l'enseignement peut faire, normalement j'aurais juste dit : « OK, laissez-moi voir comment je peux y arriver. » Mais si j'avais de meilleures techniques pour gérer les différends, je serais peut-être capable d'avoir une discussion avec ce professeur et de lui dire : « Vous savez, c'est peut-être un peu trop ou je vais avoir besoin d'aide. »

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, génie)

6.2.2.3 Thème 3 : Réseau de pairs

Dans tous les groupes de discussion, on a parlé de la nécessité d'établir des liens avec ses pairs et d'apprendre d'eux. C'était l'une des principales raisons invoquées pour participer aux programmes et l'un des résultats les plus utiles de la participation. En outre, plusieurs assistants à l'enseignement ont mentionné

qu'ils ont ensuite relayé l'information aux assistants à l'enseignement de leur département qui n'avaient pas participé. Cela a créé une occasion de soutenir ceux qui n'avaient pas de soutien du département.

Le point saillant de mon expérience était davantage relié à une impression, comme l'impression d'être dans un environnement très sûr pour poser des questions, participer et simplement établir des liens avec d'autres personnes qui pourraient avoir les mêmes difficultés.

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, arts et sciences sociales)

Peu de personnes de mon département sont venues, peut-être une, alors c'est bien d'être avec des gens qui sont intéressés à apprendre cela aussi lorsque vous venez d'un département où il n'y a peut-être pas beaucoup de personnes qui participent à ce genre de chose. Alors, oui, j'aime cet aspect de communauté.

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, génie)

Il y avait un autre étudiant diplômé de mon département et ensemble, nous avons pu relayer l'information aux autres personnes qui ne sont pas venues.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

6.2.2.4 Thème 4 : Motivation intrinsèque

La volonté intrinsèque d'être le meilleur assistant à l'enseignement ou la meilleure assistante à l'enseignement et d'aider les étudiants à apprendre était également un thème récurrent. Les participants ont exprimé un sens du devoir, la volonté de servir et l'objectif de s'améliorer. On se souciait clairement aussi de l'apprentissage des étudiants.

Je sentais personnellement qu'en participant au programme, je pourrais optimiser mon enseignement pour être le meilleur enseignant possible pour mes étudiants. J'ai l'impression que c'est mon devoir de faire de mon mieux.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Juste vouloir être un bon assistant à l'enseignement, pouvoir aider les étudiants efficacement.

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, génie)

... une occasion de s'améliorer... Beaucoup d'entre nous enseignent, alors, vous savez, il y a toujours place à l'amélioration. Il y a des choses que je fais probablement très bien, et il y a des choses que je peux définitivement améliorer.

(GATAcademy et programmes longs, étudiante à la maîtrise, soins infirmiers)

6.2.2.5 Thème 5 : Professionnalisme, communication et relations avec les étudiants

Un certain nombre de questions ont été soulevées ayant trait aux communications efficaces avec les étudiants, y compris les communications en personne et virtuelles. De plus, comprendre et négocier les limites des relations entre les assistants à l'enseignement et les étudiants a aussi fait l'objet de discussions.

J'ai vraiment aimé l'atelier sur la cyber-communication qui expliquait comment vous devez vous adresser aux étudiants dans les courriels, je crois, et ce que vous pouvez attendre en retour des étudiants eux-mêmes.

(GATAcademy, doctorant, arts et sciences sociales)

Il y a eu une autre discussion sur l'interaction sociale que nous avons avec les étudiants du premier cycle... où je n'ai jamais été dans cette situation, où il y a un rapport de force, vous comprenez? Alors, cela m'a fait prendre conscience de la question et pour moi, j'interagis avec les gens comme des

gens, je ne vois pas ce genre de hiérarchie. Mais il y a un rapport de force pour ce qui est de la notation et de la légitimité, et vous ne voulez pas donner de A à vos amis, et cela m'a ouvert les yeux à ce sujet et m'a rendu plus sensible à la question.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

Pour moi, c'est le fait que le programme GATAcademy insiste sur le respect des étudiants et le fait de les traiter comme des personnes et de ne pas les juger s'ils font quelque chose de pas brillant.

(GATAcademy et programmes longs, doctorant, arts et sciences sociales)

Règles et règlements

Les règles et règlements qui régissent les interactions avec les étudiants ont également suscité un intérêt.

Si vous êtes un nouvel assistant à l'enseignement et vous ignorez qu'il y a des règles et des règlements, on peut profiter de vous ou le professeur peut ne pas respecter le protocole pour la classe et ce sont les étudiants qui souffrent alors.

(GATAcademy, étudiant à la maîtrise, arts et sciences sociales)

7. Analyse

7.1 Résumé des constatations

L'étude avait pour but de comparer l'incidence des programmes de formation à l'enseignement de courte durée et de longue durée et d'examiner comment les participants utilisent ce qu'ils apprennent dans chaque type de programme. L'analyse a permis de dégager d'intéressants effets, avec certains points communs et quelques différences entre les deux établissements.

Les constatations prouvent que les programmes de formation à l'enseignement contribuent à améliorer l'efficacité des nouveaux assistants à l'enseignement de différentes façons. Les assistants à l'enseignement se sentaient mieux préparés à assumer leur rôle d'enseignants après avoir participé à la formation. Les programmes courts et les programmes longs contribuaient à accroître l'auto-efficacité des assistants à l'enseignement et à faciliter la transition vers une approche à l'enseignement centrée sur l'étudiant. Compte tenu des exemples décrits dans les groupes de discussion, nous avons constaté que lorsque des assistants à l'enseignement commençaient à enseigner seuls, ils étaient capables d'appliquer les techniques d'enseignement, les principes de conception des cours et les approches centrées sur l'étudiant qu'ils ont appris dans leurs programmes de formation. La façon d'utiliser ces apprentissages variait, et nous en discutons dans les paragraphes qui suivent.

À l'Université Western, l'auto-efficacité des assistants à l'enseignement s'est accrue pour tous les participants entre le début et la fin des programmes pour la plupart des domaines d'auto-efficacité que nous avons examinés. Plus précisément, les assistants à l'enseignement, quel que soit le programme, avaient plus confiance en leur capacité à interagir avec les étudiants après le programme qu'avant. En outre, les participants au programme court et aux programmes longs ont accru leur confiance en leur capacité à rédiger des documents pédagogiques (p. ex., questions d'examen, plans de cours) et une tendance laisse entendre un effet semblable sur leur confiance à s'engager dans l'amélioration de leur enseignement. Dans les deux cas, les participants aux programmes longs se sentaient plus confiants que leurs pairs du programme court. Les groupes de discussion corroborent l'amélioration de l'auto-efficacité comme en témoignent les commentaires des assistants à l'enseignement qui ont donné des exemples concrets de façons dont ils demandent de la rétroaction sur leur enseignement et l'intègrent à leur pratique, et adaptent leur pratique aux besoins des étudiants au milieu du cours. L'amélioration de l'auto-efficacité observée ici correspond aux constats d'autres recherches sur les programmes intensifs de formation des assistants à l'enseignement (Boman, 2008; Komarraju, 2008). Une amélioration de l'auto-efficacité après la formation a été observée chez

les assistants à l'enseignement canadiens et internationaux dans notre étude et dans des recherches précédentes (Boman, 2013; Dawson et coll., 2013). De même, les programmes courts et les programmes longs semblent accroître la confiance globale des assistants à l'enseignement en leur capacité à accomplir leurs tâches et ont rehaussé leur degré de préparation à enseigner. On ne se surprendra pas de constater que les participants aux programmes longs, compte tenu de leur expérience antérieure en enseignement, se sentaient plus préparés à enseigner que leurs pairs du programme court.

À l'Université de Windsor, aucune donnée quantitative ne démontrait que les programmes avaient une incidence sur l'auto-efficacité des assistants à l'enseignement, mais dans les groupes de discussion, les participants au programme court ont déclaré se sentir plus confiants et plus préparés à jouer leur rôle d'assistant à l'enseignement. Le fait que l'accroissement de la confiance dont les assistants à l'enseignement ont parlé dans les groupes de discussion ne transparaît pas dans les données des sondages est probablement attribuable au fait que nous n'avons pas pu soumettre l'échantillon de l'Université de Windsor à une analyse individuelle des données des sondages. Dans l'ensemble, les participants aux programmes longs se sentaient mieux préparés à enseigner que leurs collègues du groupe témoin, et il y a une tendance qui donne à penser qu'ils se sentaient aussi mieux préparés que les participants au programme court. Cela peut être le résultat de l'expérience en enseignement que les participants aux programmes longs avaient comparativement aux participants des deux autres groupes (comme le montre le tableau 4 dans la section 5.2.2).

Les constatations concernant les approches en matière d'enseignement déclarées par les assistants à l'enseignement eux-mêmes différaient considérablement d'un établissement à l'autre. À l'Université Western, l'approche centrée sur l'enseignant des participants au programme court avait pris de l'ampleur, tandis que chez les participants aux programmes longs, elle n'avait pas changé entre le début et la fin du programme. Le fait que l'enseignement centré sur l'enseignant ait pris de l'ampleur chez les participants au programme court peut sembler surprenant à première vue, mais ce changement correspond aux modèles de formation des assistants à l'enseignement (p. ex., Nyquist et Sprague, 1992) et au modèle des stades de préoccupation de la formation des assistants à l'enseignement (Ferzli, Morant, Honeycutt, Warren, Fenn et Burns-Williams, 2012). Ces deux modèles donnent à penser qu'au début de leur carrière en enseignement, les assistants à l'enseignement sont d'abord préoccupés par la livraison du contenu et sont axés sur la tâche et sur eux-mêmes avant de passer graduellement à un stade où ils deviennent plus préoccupés par l'incidence de leurs stratégies d'enseignement sur les étudiants et leur apprentissage. L'importance accordée à la livraison du contenu et à la gestion de la classe que les nouveaux assistants à l'enseignement ont notée dans la conférence d'une journée sur l'enseignement peut avoir contribué au fait que l'enseignement centré sur l'enseignant ait pris de l'ampleur, puisque bon nombre des sujets abordés dans le programme mettent l'accent sur le rôle des enseignants dans la classe. Par conséquent, les participants peuvent avoir entrepris le programme avec une conception indifférenciée de l'enseignement (Cassidy et Ahmad, à paraître), puis pendant le programme, ils ont développé une approche initiale, centrée sur l'enseignant, qui est typique des enseignants en début de carrière.

Sur l'échelle ATI-R, la sous-échelle de l'approche fondée sur la transmission d'information et centrée sur l'enseignant (ITTF) et celle de l'approche fondée sur le changement conceptuel et centrée sur l'étudiant (CCSF) sont indépendantes l'une de l'autre, et une augmentation du score sur une échelle ne conduit pas nécessairement à une diminution du score sur l'autre. Le questionnaire demande aux répondants de penser à un contexte d'enseignement concret (c.-à-d. un cours spécifique) et de décrire leur approche en matière d'enseignement dans ce contexte. Avant d'acquérir de l'expérience en enseignement ou de participer à la formation, les nouveaux enseignants peuvent d'abord se décrire comme très centrés sur l'étudiant, mais après avoir participé à la formation, avoir appris différentes approches en matière d'enseignement et, surtout, les avoir mis à l'essai dans leur propre classe, ils sont susceptibles d'acquérir une perception plus réaliste de leur propre approche en matière d'enseignement, laquelle peut être moins centrée sur l'étudiant. Ce changement a été observé chez les membres du corps professoral, dans une étude où Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi (2007) ont constaté que les nouveaux professeurs n'ayant pas suivi de formation se disaient

plus centrés sur les étudiants que les nouveaux professeurs qui avaient suivi une formation, mais de moins d'une année. Le fait que les sous-échelles ITTF et CCSF soient indépendantes l'une de l'autre signifie également que les premiers stades de la formation des enseignants peuvent également se traduire par une hausse des scores de l'ITTF et de la CCSF en même temps. Nous avons observé ce phénomène dans l'échantillon de l'Université Western.

Dans l'échantillon de l'Université Western, l'approche centrée sur l'étudiant avait pris de l'ampleur pendant les deux types de programme, mais dans l'ensemble les participants au programme court étaient davantage centrés sur l'étudiant que leurs pairs ayant participé aux programmes longs. En général, les participants au programme court étaient plus jeunes et avaient moins d'expérience en enseignement que les participants aux programmes longs. Le fait que la plupart aient terminé depuis peu leurs études de premier cycle pourrait les rendre plus sensibles aux besoins des étudiants et plus enclins à se concentrer sur ces besoins.

Les constatations faites à partir des groupes de discussion confirment que l'approche centrée sur l'étudiant a pris de l'ampleur chez les assistants à l'enseignement de l'Université Western. Les assistants à l'enseignement ont donné un certain nombre d'exemples concrets des mesures qu'ils prennent pour rendre l'enseignement pertinent pour les étudiants, adapter leur enseignement aux différents styles d'apprentissage, engager les étudiants du premier cycle au moyen de techniques de discussion et vérifier si les étudiants avaient appris ce que les assistants à l'enseignement voulaient enseigner.

À l'Université de Windsor, aucune différence marquée attribuable aux programmes n'a été constatée entre les approches des assistants à l'enseignement. Les participants aux programmes longs avaient tendance à être plus centrés sur l'étudiant que les participants du groupe témoin, mais des recherches supplémentaires comprenant plus de participants ayant des scores appariés sont nécessaires. L'écart dans les constatations entre les deux établissements peut être le fait de différences entre les deux échantillons. À l'Université Western, nous avons un nombre suffisant de participants aux programmes longs et au programme court qui ont répondu aux sondages du temps 1 et du temps 2 pour nous permettre de comparer les réponses de chaque participant à chacun des deux temps pour déterminer l'incidence individuelle du programme. Malheureusement, à l'Université de Windsor, le nombre de participants ayant répondu aux deux sondages n'était pas suffisant pour permettre ces comparaisons individuelles. Il serait donc possible que les différences entre les réponses des sondages du temps 1 et du temps 2 soient le fruit de différences entre les deux groupes et non entre les programmes. Il se peut également que les différences individuelles aient supprimé les effets possibles.

Dans les groupes de discussion, nous avons constaté une grande similitude entre les thèmes et les exemples donnés par les assistants à l'enseignement des deux établissements, ce qui indique que les résultats d'apprentissage des différents programmes étaient probablement semblables. La majorité des participants aux groupes de discussion de l'Université de Windsor étaient des participants au programme court tandis que les participants de l'Université Western provenaient presque à parts égales du programme court et des programmes longs, ce qui nous a permis de comparer plus en profondeur les effets des deux types de programme.

Les assistants à l'enseignement avaient sensiblement les mêmes raisons de suivre le programme, notamment pour acquérir des connaissances et des techniques pratiques comme apprendre le rôle d'un assistant à l'enseignement, comprendre le contexte institutionnel et utiliser différents moyens d'engager les étudiants. Un certain nombre d'assistants à l'enseignement des deux établissements étaient intéressés par les occasions d'interaction sociale et l'établissement de réseaux de pairs. Cependant, les assistants à l'enseignement de l'Université de Windsor ayant participé au programme court et aux programmes longs étaient intéressés par leur avancement professionnel, tandis qu'à l'Université Western, seuls les assistants à l'enseignement ayant participé aux programmes longs avaient cette motivation.

Selon les groupes de discussion, plusieurs différences importantes ont émergé entre ce que les participants ont retenu des programmes courts et longs. En décrivant ce qu'ils avaient appris dans le programme, les participants aux programmes courts ont souligné les techniques d'enseignement concrètes pour animer des discussions, noter les travaux et les examens, poser des questions efficaces et se familiariser avec ce qu'on attend des assistants à l'enseignement. Les participants aux programmes longs se sont montrés plus confiants à utiliser les principes de la conception et de l'alignement des cours et l'articulation des résultats d'apprentissage, et ont manifesté plus de profondeur dans leur réflexion sur l'enseignement. Dans les deux établissements, les participants ont apprécié que les animateurs et les leaders aient démontré des méthodes accrocheuses. En plus, les participants avaient plus confiance et se sentaient plus compétents en ayant appris des méthodes, en sachant qu'ils n'étaient pas seuls et en ayant la possibilité de s'exercer.

Les programmes longs ont eu une plus grande incidence sur l'enseignement et l'apprentissage aux deux universités. Premièrement, ils ont eu une grande incidence sur l'enseignement et l'apprentissage à l'université qui transcendait la pratique de l'enseignement des participants. Les programmes longs ont contribué à la création de communautés d'assistants à l'enseignement provenant d'une variété de disciplines, permettant de poursuivre le dialogue sur l'enseignement au-delà du programme de formation. Deuxièmement, les programmes longs ont inspiré l'innovation au-delà du cours, alors que les participants revenaient dans leur département et communiquaient des techniques d'enseignement ou des stratégies de conception de cours novatrices à leurs pairs et aux membres du corps professoral. L'incidence devenait plus grande lorsque les professeurs encourageaient les participants aux programmes longs à participer au réaménagement d'un cours ou à intégrer une nouvelle évaluation novatrice à leur cours. Troisièmement, les programmes longs contribuaient dans une mesure importante à la préparation des futurs professeurs. La majorité des participants aux programmes longs se préparaient à une carrière de professeur. Leur décision de participer au programme de formation à l'enseignement était stratégique et motivée par la recherche d'un emploi et leur volonté de devenir professeurs. Les constatations montrant une incidence plus grande des programmes longs par rapport aux programmes courts correspondent à des constatations récentes (Rolheiser et coll., 2013) et à des études antérieures qui ont examiné les programmes plus longs de formation à l'enseignement (comme Gibbs et Coffey, 2004) et examiné l'expérience des assistants à l'enseignement (Shannon, Twale et Moore, 1998).

7.2 Répercussions

Les programmes de formation à l'enseignement des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs ont eu une incidence positive aux deux établissements dans quatre grands secteurs : (1) ils peuvent rehausser l'apprentissage des étudiants du premier cycle en favorisant l'utilisation par les assistants à l'enseignement d'approches de plus en plus centrées sur l'étudiant, (2) les programmes profitent aux participants dans leur rôle d'étudiants diplômés car ils les aident à réussir leurs études supérieures en les aidant à développer leur confiance à faire des exposés, leurs communications interpersonnelles et leurs compétences organisationnelles, (3) les programmes longs de formation à l'enseignement contribuent grandement au développement des futurs professeurs en engageant les étudiants diplômés dans une pratique réflexive et en les encourageant à demander de la rétroaction sur leur rendement dès le début de leur carrière d'enseignant et (4) les programmes de formation à l'enseignement permettent le réseautage et la collaboration entre les départements, favorisant un dialogue sur l'innovation et l'excellence en enseignement sur tout le campus.

Les assistants à l'enseignement des programmes courts et longs considéraient que la participation à la formation valait bien le temps, les efforts et l'argent qu'ils y avaient consacrés, parce que les programmes de formation à l'enseignement contribuaient à leur cheminement professionnel et leur permettaient d'accomplir leurs tâches d'assistant à l'enseignement du mieux qu'ils le pouvaient. Les établissements qui envisagent de mettre en œuvre de nouveaux programmes de formation à l'enseignement pour les étudiants diplômés peuvent vérifier si un programme long ou un programme court aura une plus grande incidence sur leur culture de l'excellence en enseignement. Selon nos constatations, les deux types de programme contribuent de façon importante, mais différente. Les programmes courts servent de porte d'entrée à une formation plus

approfondie et permettent aux nouveaux assistants à l'enseignement d'apprendre quelques stratégies d'enseignement pratiques et de mieux comprendre ce qu'ils pourront acquérir d'une formation supplémentaire. Les programmes longs permettent aux participants de bâtir des communautés et de se préparer stratégiquement à une carrière en enseignement, universitaire ou autre. Étant donné le niveau actuel de financement de nos établissements, les programmes courts peuvent toucher un plus grand nombre d'étudiants diplômés tandis que les programmes longs peuvent toucher de plus petits groupes d'étudiants diplômés parce qu'ils se composent d'ateliers de grande portée destinés à de petits groupes, mais ils ont une plus grande incidence sur l'auto-efficacité, l'approche à l'enseignement et la pratique de l'enseignement déclarée par les participants.

Les nouveaux étudiants diplômés doivent savoir ce qu'ils apprendront dans chaque genre de programme de formation à l'enseignement auquel ils participeront. Il est donc important que les centres de formation et les départements précisent les différences entre les résultats des programmes d'orientation et les programmes plus approfondis dans les descriptions et la publicité, ce qui permettra aux étudiants participants et à leurs superviseurs de bien comprendre ce que peut rapporter les 20 ou 40 heures consacrées à un atelier sur l'enseignement. Quelques centres ont déjà commencé à identifier leurs programmes en fonction de leur incidence (introduction, intermédiaire ou avancé) ou à préciser à quel genre d'enseignant un programme profite le plus, selon le niveau d'indépendance de leur rôle d'enseignant (p. ex., assistants à l'enseignement qui notent les travaux, animateurs de séances de tutorat ou étudiants diplômés qui dispensent leur propre cours).

Pendant les groupes de discussion, les participants ont souligné combien ils avaient appris en observant les animateurs pendant les ateliers de formation. Les formateurs, les membres du corps professoral et les étudiants diplômés de niveau supérieur qui aident à animer des ateliers de formation doivent s'assurer qu'ils démontrent des pratiques exemplaires dans l'animation, la rétroaction et l'apprentissage actif et engagent les assistants à l'enseignement dans une méta-discussion des stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils animent des ateliers. Cela peut comprendre d'intégrer du temps de réflexion sur la façon dont les participants ont vécu les activités d'apprentissage de l'atelier ou une discussion sur le réaménagement possible d'un atelier pour tenir compte des différents acquis des participants. Il est particulièrement important d'encourager cette pratique chez les présentateurs invités et les membres du corps professoral qui contribuent aux événements d'orientation des assistants à l'information mais qui n'ont peut-être pas de formation en animation.

7.3 Limites

Notre recherche pourrait présenter une limite en ce que les étudiants diplômés qui y ont participé ont choisi eux-mêmes de participer aux deux types de programme examinés (sauf les participants du groupe témoin) et à l'étude. Leur volonté de participer à ces programmes et au projet de recherche peut procéder de caractéristiques qu'ils possèdent mais qui ne sont pas communes aux étudiants diplômés en général. Cette auto-sélection peut entraver la généralisabilité de nos constatations.

Le petit nombre de participants aux programmes longs représente une autre limite. Même si les taux de réponse étaient raisonnables pour la plupart des programmes à l'étude, l'inscription aux grands programmes était limitée à des nombres relativement petits d'étudiants, ce qui pose un problème pour des recherches de cette nature. Un échantillon aussi petit pourrait entraver la capacité à détecter une signification statistique d'effets petits mais significatifs. Une recherche ultérieure avec un échantillon plus grand de participants aux grands programmes est nécessaire pour corroborer ces constatations.

De même, les petits nombres de participants qui ont rempli les sondages du temps 1 et du temps 2, particulièrement à l'Université de Windsor, est une limite à notre recherche. À l'Université de Windsor, le nombre de répondants aux sondages du temps 1 et du temps 2 était trop petit pour permettre de comparer les mêmes participants dans les deux sondages (c.-à-d. comparaisons individuelles), ce qui ne permet pas de déterminer si les effets du programme étaient attribuables aux différences entre les particuliers des deux

groupes, aux programmes ou au passage du temps. Il est aussi possible que les différences entre les participants aient supprimé les effets possibles des programmes.

7.4 Recherche future

Dans la section qui suit, nous abordons (1) les leçons apprises de l'étude qui pourraient influencer sur la conception de futures recherches sur l'incidence des programmes et (2) les questions et orientations des futures recherches sur l'incidence du programme.

7.4.1 Leçons apprises pouvant s'appliquer à la conception de futures recherches

Recrutement des participants. Le taux de réponse aux sondages sur papier a été beaucoup plus élevé qu'aux sondages en ligne. Dans la mesure du possible, les participants doivent être invités à participer à la recherche par une personne qu'ils connaissent mais qui n'est pas en position d'autorité par rapport à eux. Les stratégies de recrutement utilisées aux deux universités présentaient des différences substantielles, et certaines de ces limites ont entravé le recrutement et la participation. Le passage aux sondages sur papier (avec la permission de nos bureaux d'éthique en recherche) a permis d'accroître le taux de réponse ainsi que la capacité (à l'Université Western) de parler à plusieurs centaines de nouveaux étudiants diplômés lors d'une séance d'orientation générale qui a eu lieu la veille de la journée des assistants à l'enseignement.

Collecte et analyse des données. Les différences entre les types d'analyses que nous avons pu mener aux deux établissements ont clairement démontré la nécessité de mener des analyses individuelles lorsque nous examinons l'incidence d'un programme. Plusieurs stratégies peuvent faciliter l'obtention d'ensembles de données appariées des mêmes particuliers avant et après leur participation à un programme. (1) Utiliser des identificateurs personnels qui demeurent constants. Dans notre étude, les participants étaient identifiés par un code personnel qu'ils avaient choisi, composé de deux lettres de leur nom de famille, deux chiffres de leur date de naissance et deux chiffres de leur numéro de téléphone. Dans l'échantillon de l'Université de Windsor, les identificateurs d'un nombre tellement important de participants ont changé qu'il est devenu difficile de jumeler leurs données avant et après le programme. (2) Comparer les participants à un groupe témoin relativement grand. Dans notre étude, le nombre de groupes témoins participant aux sondages du temps 1 et du temps 2 n'a pas permis d'analyse individuelle. Le plus grand défi consistait à recruter les participants pour le groupe témoin. Il a été suggéré que pour les futures études, on invite les participants se trouvant sur les listes d'attente des programmes de formation des assistants à l'enseignement à répondre aux sondages à titre de membres du groupe témoin. (3) Utiliser des instruments de sondage mieux adaptés aux enseignants débutants qui leur permettent de réfléchir sur la façon dont ils peuvent enseigner sans connaître le langage de l'enseignement. Parce qu'ils ne peuvent pas fonder leurs réponses sur leur expérience en enseignement, les assistants à l'enseignement débutants trouvent difficile de préciser leur approche en matière d'enseignement. L'échelle ATI-R pourrait mieux convenir à l'évaluation de l'incidence des programmes longs en examinant le changement d'approche, tandis que dans les programmes courts l'incidence tourne autour des techniques et de la façon de les utiliser, et de l'information et où la trouver. On a mieux compris ce que les participants avaient appris dans les programmes courts lors des groupes de discussion et on pourrait mieux saisir cette information en utilisant un instrument de sondage différent conçu spécialement pour les enseignants débutants. De même, une démarche « pré-post-suivi » pourrait être utilisée pour évaluer ce stade de développement plutôt. Voir la section sur la recherche future ci-dessous pour de plus amples renseignements sur cette méthode.

7.4.2 Directives pour les futures recherches

De futures recherches doivent explorer les changements à long terme de l'approche des assistants à l'enseignement en matière d'enseignement après la formation ainsi que l'incidence de la formation sur l'apprentissage des étudiants. L'évaluation de l'incidence de la formation à l'enseignement sur l'expérience

des étudiants est un défi (Stes et coll., 2010), mais quelques études ont commencé à explorer le lien entre les approches à l'enseignement centrées sur l'étudiant et l'apprentissage en profondeur au moyen de l'échelle ATI-R (Gibbs et Coffey, 2004; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999). Les recherches futures pourraient compléter les déclarations des intéressés sur leur approche à l'enseignement avec des évaluations de l'enseignement dans une véritable classe faite par des observateurs et les étudiants ainsi qu'avec une mesure de l'apprentissage des étudiants avant et après la formation. L'incidence des programmes de formation à l'enseignement se fait souvent sentir à long terme, en particulier dans le cas des programmes longs (Trigwell, Caballero Rodriguez et Han 2012; Stes, Clement et Van Petegem, 2007). Les assistants à l'enseignement adoptent une pratique réflexive et leur approche en matière d'enseignement continue d'évoluer avec le temps. Une étude longitudinale peut explorer l'incidence de la formation des assistants à l'enseignement une ou deux années après la formation, au moyen d'observations en classe enregistrées sur vidéo. Le cheminement des assistants à l'enseignement pourrait également être examiné par thème par une analyse de l'évolution des principes d'enseignement des assistants à l'enseignement ou de leurs réflexions sur l'enseignement par l'entremise de leur journal de bord. Dans le cas des doctorants qui participent à la formation des assistants à l'enseignement pendant leur première année, cette façon de procéder pourrait nous procurer un échantillon de leur évolution sur quatre ou cinq ans et pourrait se poursuivre dans les premières années de leur formation comme nouveaux professeurs.

Une seconde méthode pour explorer les conceptions de l'enseignement des assistants à l'enseignement plus exactement consisterait à reproduire l'étude au moyen d'une démarche « pré-post-suivi ». Cassidy et Ahmad (à paraître) soutiennent que dans leurs premiers stades de formation d'enseignants, les assistants à l'enseignement peuvent avoir une conception indifférenciée de l'enseignement et que, sans expérience en enseignement, il est très difficile pour eux de décrire leur pratique d'enseignement sur l'échelle ATI-R. Une démarche « pré-post-suivi » nous permettrait d'utiliser la capacité des assistants à l'enseignement à réfléchir sur leur propre formation pour leur demander de coter leur perception du changement (p. ex., auto-efficacité) qui s'est produit grâce à la formation. Dans le cadre d'une telle démarche, après les tests préalables et postérieurs à la formation, on demande aux participants de répondre à un troisième sondage dans lequel ils font un retour sur leur formation et cotent, par exemple, leur auto-efficacité avant le programme, après le programme et à un troisième moment après le programme. On peut aussi utiliser la méthode « post-suivi-pré » qui prend moins de temps. Les participants répondent à un seul sondage à la fin du programme et rendent compte de leur compréhension actuelle et de leur compréhension initiale. Cette méthode est efficace pour éviter le biais lié au changement de réponse lorsque l'intervention change le fondement des réponses, et réduit l'ennui que provoquent différents sondages, mais elle présente les limites liées aux déclarations des intéressés (Howard, 1980; Skeff, Stratos et Bergen, 1992).

8. Conclusions

L'étude présente des preuves concrètes démontrant que les programmes courts et longs de formation à l'enseignement ont un effet positif sur le degré de préparation à enseigner des assistants à l'enseignement et leur capacité à favoriser la mobilisation des étudiants et à faciliter l'apprentissage efficacement. Les programmes courts et longs de formation des assistants à l'enseignement répondent aux différents besoins des assistants à l'enseignement aux divers stades de leur formation. Les programmes courts répondent aux besoins des enseignants débutants qui n'ont guère d'expérience en enseignement, tandis que les programmes longs tendent à répondre aux besoins des assistants à l'enseignement ayant une certaine expérience aux stades avancés de leur formation (Nyquist et Sprague, 1992).

Le rôle des programmes courts d'orientation, qui proposent des stratégies concrètes d'enseignement, consiste à clarifier ce qu'on attend des assistants à l'enseignement, à atténuer leur angoisse initiale et à proposer un ensemble d'outils concrets qui servent de techniques de survie pendant les premiers mois d'une nouvelle affectation. Ce sont les genres de renseignements que les assistants à l'enseignement recherchent

et retiennent de programmes courts de formation. Ceux-ci servent également de porte d'entrée à la formation supplémentaire en enseignement : ils présentent aux nouveaux assistants à l'enseignement des ressources et des programmes étendus, et les encouragent à réfléchir et à demander de la rétroaction sur leur enseignement et par l'entremise de modèles (p. ex., membres du corps professoral, formateurs et pairs qui font des exposés dans ces programmes). Ils leur présentent également les compétences qu'ils pourront acquérir s'ils continuent à suivre de la formation pendant leur carrière. La majorité des assistants à l'enseignement participent à ces programmes de formation de leur propre chef en début de carrière, mais pour beaucoup, il s'agit d'une exigence de leur département (Robinson, 2011).

Les programmes longs tendent à répondre aux besoins de deux groupes d'assistants à l'enseignement. Le premier comprend les assistants ayant plus d'expérience qui deviennent de plus en plus autonomes en tant qu'enseignants et cherchent des outils et des approches d'enseignement qui leur permettront de concevoir et d'enseigner des cours de façon indépendante. Le second groupe se compose plutôt des assistants à l'enseignement qui sont intéressés à faire carrière dans l'enseignement mais n'ont pas eu beaucoup d'occasions d'enseigner de façon autonome dans leur département. Ces assistants à l'enseignement s'inscrivent aux programmes longs pour acquérir une expérience pratique en enseignement par l'entremise du microenseignement ou pour monter leur dossier d'enseignement en vue de la recherche d'un emploi universitaire. La décision de participer à un programme de formation à l'enseignement est stratégique et volontaire pour les deux groupes. Les programmes longs incitent souvent les participants à analyser leurs propres expériences d'enseignement et, par conséquent, les assistants à l'enseignement ayant un peu d'expérience peuvent à la fois contribuer au dialogue et retirer davantage de leur participation à ces programmes. Les programmes de formation intensifs, que les assistants à l'enseignement suivent plus tard dans leur carrière, constituent une étape importante de leur cheminement vers le professorat, et il a été suggéré que les programmes de formation à l'enseignement et de formation professionnelle qui « cadrent bien avec les compétences acquises par les membres du corps professoral débutants ont l'incidence la plus positive » sur la formation à l'enseignement des jeunes universitaires (Palmer, 2011, p. 12).

9. Bibliographie

- ACES. 2008. Professional skills development for graduate students. Sur Internet : [http://www.ACES.ca/media/docs/ACES-publication/Prof %20Skills %20Dev %20for %20Grad %20Stud %20 %20Final %2008 %2011 %2005 .pdf](http://www.ACES.ca/media/docs/ACES-publication/Prof%20Skills%20Dev%20for%20Grad%20Stud%20%20Final%2008%2011%2005.pdf)
- Austin, A.E., et D.H. Wulff. 2004. *The challenge to prepare the next generation of faculty*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Biggs, J., et C. Tang. 2007. *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead, Royaume-Uni, Open University Press/McGraw Hill.
- Boman, J. 2008. *Outcomes of a graduate teaching assistant training program*, Université Western Ontario, London (Ontario). Thèse de doctorat inédite.
- Boman, J. 2013. « Graduate student teaching development: Evaluating the effectiveness of training in relation to graduate student characteristics », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 43, n° 1, p. 100-114.
- Border, L., et L. Hoene. 2010. « Graduate and professional student development programs », dans K. Gillespie et D. Robertson (éd.), *A Guide to faculty development*, San Francisco, John Wiley & Sons, p. 327-347.
- Boyd, F.A. 1989. « Developing presentation skills: A perspective derived from professional education », *English for Specific Purposes*, vol. 8, n° 2, p. 195-203.
- Britnell, J., B. Brockerhoff-Macdonald, L. Carter, D. Dawson, L. Doucet, F. Evers, S. Hall, D. Kerr, L. Liboiron-Grenier, G. McIntyre, J. Mighty, G. Siddall et J. Wilson. 2010. *University faculty engagement in teaching development activities = Participation du corps professoral aux activités de perfectionnement de l'enseignement*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FacultyEngagementIIENG.pdf> (en anglais) <http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FacultyEngaementIIFR.pdf> (en français)
- Cassidy, R., et A. Ahmad. À paraître. *Changes in graduate students' approaches to teaching through conceptual differentiation*.
- Chism, N., M. Holley et C.J. Harris. 2012. « Researching the impact of educational development: basis for informed practice », dans J.E. Groccia et L. Cruz (éd.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*, San Francisco, Professional and Organizational Development Network in Higher Education, p. 129-144.
- Dawson, D.L., N. Dimitrov, K.N. Meadows et K. Olsen. 2013. *Bridging the gap: the impact of the 'Teaching in the Canadian Classroom' program on the teaching effectiveness of international teaching assistants = Combler les lacunes : Incidence du programme « Teaching in the Canadian Classroom » sur l'efficacité en enseignement des adjoints d'enseignement internationaux*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/ITAs_ENG.pdf (en anglais) http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/ITAs_FR.pdf (en français)
- D'Eon, M.F. 2004. « Evaluation of a teaching workshop for residents at the University of Saskatchewan: a pilot study », *Academic Medicine*, vol. 79, n° 8, p. 791-797.

- Diceman, J. 2010. *Dotmocracy handbook, version 2.2*. Sur Internet : <<http://www.dotmocracy.org>>
- Ferzli, M., T. Morant, B. Honeycutt, S.E. Warren, M. Fenn et B. Burns-Williams. 2012. « Conceptualizing graduate teaching assistant development through stages of concern », dans G. Gorsuch (éd.), *Working theories for teaching assistant development*, Stillwater (OK), New Forums Press. p. 231-275.
- Gardner, R.C. 2001. *Psychological statistics using SPSS for Windows*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- 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.
- Golde, C.M., et T.M. Dore. 2001. *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*, Philadelphie, Pew Charitable Trusts.
- Gordon, C., et R. Debus. 2002. « Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context », *British Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 4, p. 483-511.
- 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.
- Howard, G. 1980. « Response-shift bias: a problem in evaluating interventions with pre/post self-reports », *Evaluation Review*, vol. 4, n° 1, p. 93-106.
- Komarraju, M. 2008. « A social cognitive approach to training teaching assistants », *Teaching Psychology*, vol. 35, n° 4, p. 327-334.
- Korpan, C. 2011. *TA professional development in Canada*, Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Sommaire émanant de TAGSA, un groupe d'intérêt spécial.
- LeGros, N. 2010. *Developing teaching communication competence in international graduate students*, Université Western Ontario, London (Ontario). Thèse de maîtrise inédite.
- 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, C., et D. Guinlock. 2010. *Student success and the future quality of education*. Sur Internet : <<http://www.ousa.ca/wordpress/wp-content/uploads/2010/06/Student-Success.pdf>>
- McAlpine, L., et C. Weston. 2000. « Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning », *Instructional Science*, vol. 28, n° 5, p. 363-385.
- McAlpine, L. 2003. *Het belang van onderwijkskundige vorming voor studentgecentreerd-onderwijs: de praktijk geëvalueerd* [L'importance de la formation pédagogique pour l'enseignement centré sur l'étudiant : Un examen de la pratique], dans N. Druine, M. Clement et K. Waeytens (éd.), *Dynamiek in het hogeronderwijs. Uitdagingen voor onderwijsondersteuning* [Dynamique de l'enseignement supérieur : Les défis du soutien de l'enseignement], Louvain, Universitaire Pers, p. 57-71.

- Meyer, J.H.F., et M.G. Eley. 2006. « The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 3, p. 633-649.
- Miles, M.B., et A.M. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Nolan, J., et T. Huber. 1989. « Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: A review of the literature », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 4, n° 2, p. 126-145.
- Nugent, K.E., M.J. Bradshaw et N. Kito. 1999. « Teacher self-efficacy in new nurse educators », *Journal of Professional Nursing*, vol. 15, n° 4, p. 229-237.
- Nyquist, J.D., et J. Sprague. 1992. « Developmental stages of Tas », dans J.D. Nyquist et D.H. Wulff (éd.), *Preparing teaching assistants for instructional roles: Supervising TAs in communication*, Annadale (VA), Speech Communication Association, p. 101-113.
- Notzer, N., et R. Abramovitz. 2008. « Can brief workshops improve clinical instruction? », *Medical Education*, vol. 42, n° 2, p. 152-156.
- Palmer, M.S. 2011. « Graduate student professional development: a decade after calls for national reform », dans L. Border (éd.), *Mapping the range of graduate student professional development, studies in graduate and professional student development No. 14*, Stillwater (OK), New Forums Press. p. 1-19.
- 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.
- Postareff, L., S. Lindblom-Ylänne et A. Nevgi. 2008. « A follow up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education », *Higher Education*, vol. 56, n° 1, p. 29-43.
- Potter, M.K., et E. Kustra. 2012. *A primer on critically-reflective self-evaluation*, Windsor (ON), Centre for Teaching and Learning, Université de Windsor.
- Prieto, L.R., et E.M. Altmaier. 1994. « The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants », *Research in Higher Education*, vol. 35, n° 4, p. 481-497.
- 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.
- Prosser, M., et K. Trigwell. 2006. « Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 2, p. 405-419.
- Robinson, S.S. 2011. « An introductory classification of graduate teaching assistant orientations », dans L. Border (éd.), *Mapping the Range of Graduate Student Professional Development, Studies in Graduate and Professional Student Development No. 14.*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 19-36
- Rolheiser, C., T. Seifert, M. Burnett, P. Gravestock et E. Greenleaf. 2013. *Developing teaching assistants as members of the university teaching team = Formation des assistants à l'enseignement en tant que membres de l'équipe enseignante à l'université*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

- Rubin, H.J., et I.S. Rubin. 1995. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Salinas, M.F., G. Kozuh et A.E. Seraphine. 1999. « I think I can: Improving teaching self-confidence of international teaching assistants », *Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, vol. 6, n° 3, p. 149-156.
- Schnönwetter, D.J., D. Ellis, K.L. Taylor et V. Koop. 2008. « An exploration of the landscape of graduate courses on college and university teaching in Canada and the USA », *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 11, p. 22-24.
- Shannon, D.M., D.J. Twale et M.S. Moore. 1998. « TA teaching effectiveness: The impact of training and teaching experience », *Journal of Higher Education*, vol. 69, n° 4, p. 440-466.
- Skeff, K., G. Stratos et M.R. Bergen. 1992. « Evaluation of a medical faculty development program: A comparison of traditional pre/post and retrospective pre/post self-assessment ratings », *Evaluation et the Health Professions*, vol. 15, n° 3, p. 350-366.
- Smith, K.S. 2001. « Pivotal events in graduate teacher preparation for a faculty career », *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, vol. 8, n° 3, p. 97-105.
- 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° 8, p. 497-526.
- Stes, A. 2008. *The impact of instructional development in higher education: effects on teachers and students*, Ghent, Academia Press.
- Stes, A., M. Clement et P. Van Petegem. 2007. « The effectiveness of a faculty training program: Long term and institutional impact » *International Journal for Academic Development*, vol. 12, n° 2, p. 99-109.
- Stes, A., L. Coertjens et P. Van Petegem. 2009. « 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.
- Streveler, R.A. 1993. « Investigating differences in TA confidence », dans K.G. Lewis (éd.), *The TA experience: Preparing for multiple roles*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 37-40. Lectures choisies de la 3^e conférence nationale sur la formation et l'emploi des assistants à l'enseignement, Austin (Texas).
- Taylor, K.L., D.J. Schnönwetter, D. Ellis et M. Roberts. 2008. « Profiling an approach to evaluating the impact of two certification in university teaching programs for graduate students », *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 11, p. 45-76.
- Tollerud, T. 1990. *The perceived self-efficacy of teaching skills of advanced doctoral students and graduates from counsellor education programs*, Université de l'Iowa. Thèse de doctorat inédite.

- Trigwell, K., K. Caballero Rodriguez et F. Han. 2012. « Assessing the impact of a university teaching development programme », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 37, n° 4, p. 499-511.
- 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. 409-425.
- Trigwell, K., M. Prosser et P. Ginns. 2005. « Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory », *Higher Education Research and Development*, vol. 24, n° 4, p. 349-360.
- 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.
- Wiggins, G.P., et J. Tighe. 2006. *Understanding by design*, Second edition, Upper Saddle River (NJ), Pearson.
- Williams, L.S. 1991. « The effects of a comprehensive teaching assistant training program on teaching anxiety and effectiveness », *Research in Higher Education*, vol. 32, n° 5, p. 585-598.

© 2006 The Authors
Journal compilation © 2006 Blackwell Publishing Ltd

© 2006 The Authors
Journal compilation © 2006 Blackwell Publishing Ltd