

L'atelier sur les techniques d'enseignement et son incidence sur l'approche pédagogique de ses participantes et participants

Debra Dawson¹, Paola Borin², Ken Meadows¹,
Judy Britnell², Karyn Olsen¹, Gayle McIntyre¹

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

2 – Université Ryerson



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

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

Identifier cette publication ainsi dans une notice bibliographique :

Dawson, D., Borin, P., Meadows, K., Britnell, J., Olsen, K., McIntyre, G., 2014.
*L'atelier sur les techniques d'enseignement et son incidence sur l'approche
pédagogique de ses participantes et participants.*



Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à cette étude. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2014.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont participé à notre étude, que ce soit au Collège Georgian ou aux universités Western et Ryerson, ou encore aux universités de Waterloo et de Windsor. L'atelier sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW) est une expérience transformatrice, tant pour les personnes qui les animent que pour celles qui y participent : nous vous remercions donc très sincèrement de nous avoir fait bénéficier de vos talents de pédagogues. Nous tenons aussi à exprimer notre reconnaissance aux personnes qui ont participé au colloque consacré aux ateliers sur les techniques d'enseignement à Paris, en Ontario, au printemps 2013 (2013 ISW Spring Institute), et qui nous ont fait des observations fort utiles sur la genèse de cet atelier et sur ses divers éléments clés. Enfin, nous avons une immense dette de gratitude envers Nanda Dimitrov, Alicia Hitchcock et toute l'équipe du centre de soutien à l'enseignement de l'Université Western pour leur précieuse assistance tout au long de notre recherche.

Table des matières

1.0 Résumé	1
1.1 Contexte	1
1.2 Objet de la recherche	1
1.3 Méthodes	1
1.4 Résumé des constatations	1
2.0 Rappel des faits	3
3.0 Recherches antérieures	5
3.1 Incidence des programmes de perfectionnement de l'enseignement.....	5
3.2 Recherches antérieures concernant l'atelier sur les techniques d'enseignement (ISW)	8
4.0 Questions étudiées et hypothèses	9
5.0 Méthode	10
5.1 Recrutement des sujets et réalisation des enquêtes.....	10
5.2 Participants	11
5.3 Instruments.....	11
5.3.1 Données démographiques	12
5.3.2 Inventaire des approches pédagogiques	13
5.3.3 Inventaire des perspectives de l'enseignement.....	14
5.4 Groupes de discussion et entrevues	15
6.0 Résultats	16
6.1 Résultats quantitatifs	16
6.1.1 Plan d'analyse.....	16
6.1.2 Différences entre les établissements	17
6.1.3 Approches pédagogiques	18
6.1.4 Perspectives de l'enseignement	19
6.2 Résultats qualitatifs	24
6.2.1 Plan d'analyse.....	24
6.2.2 Avantages et incidence de la participation à l'ISW	24
6.2.3 Pratique réflexive accrue	26
6.2.4 Réorientation vers une approche pédagogique axée sur les étudiants.....	27
6.2.5 Apprentissage transformateur.....	30
7.0 Discussion.....	31
7.1 Résumé des constatations	31
7.2 Répercussions.....	33
7.3 Limitations.....	35
7.4 Futures recherches.....	36
7.5 Conclusions	37
8.0 Bibliographie	39

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Nombre de participants dans chaque catégorie	11
Tableau 2 :	Caractéristiques démographiques des participants, ¹ en pourcentage	12
Tableau 3 :	Coefficients alpha de Cronbach pour les échelles de l'ATI-R à l'issue des enquêtes 1 et 2	14
Tableau 4 :	Exemples de réponses aux cinq échelles de l'inventaire des perspectives de l'enseignement (TPI).....	14
Tableau 5 :	Coefficients alpha de Cronbach pour les cinq échelles du TPI et scores TPI totaux à l'issue des enquêtes 1 et 2	15
Tableau 6 :	Caractéristiques démographiques des participants aux discussions en groupe et aux entrevues individuelles, en pourcentage.....	16
Tableau 7 :	Moyennes et écarts-types pour les groupes ISW et non-ISW aux deux échelles de l'inventaire ATI-R lors des enquêtes 1 et 2.....	19
Tableau 8 :	Moyennes, écarts-types et tests statistiques pour les groupes ISW et non-ISW aux échelles du TPI à l'issue des enquêtes 1 et 2	20
Tableau 9 :	Moyennes, écarts-types et tests statistiques pour les groupes ISW et non-ISW aux échelles du TPI	23
Tableau 10 :	Perspectives de l'enseignement dominantes à l'issue des enquêtes 1 et 2 pour les groupes ISW et non-ISW, en pourcentage ¹	24

Liste des figures

Figure 1 :	Moyennes pour les approches pédagogiques axées sur les enseignants à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW	18
Figure 2 :	Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant le développement cognitif à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW	19
Figure 3 :	Moyennes totales à l'inventaire TPI (perspectives de l'enseignement) à l'issue des enquêtes 1 et 2 pour les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW	21
Figure 4 :	Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant la réforme sociale à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW	22
Figure 5 :	Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant la réalisation de soi à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW.....	22

1.0 Résumé

1.1 Contexte

Reconnu de par le monde, l'atelier sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW) est une activité de perfectionnement de l'enseignement reposant sur l'interaction avec des pairs. Il consiste en 24 heures d'instruction structurée et intensive visant à renforcer les compétences en matière de planification, d'enseignement, de rétroaction et de réflexion critique des enseignants (et enseignantes, s'entend) qui y participent, et ce, par l'entremise d'un processus axé sur les étudiants. Depuis plus de 30 ans, plus d'une centaine d'établissements aux quatre coins du monde ont recours à l'ISW comme moyen d'amener leurs enseignants à adopter des méthodes d'enseignement qui sont plus réfléchies et centrées sur les étudiants (Day, 2004). Bien que l'ISW reflète des principes pédagogiques exemplaires en matière de formation des adultes (Day, 2005), l'incidence sur le personnel enseignant de la participation à cet atelier n'a jusqu'ici fait l'objet que de bien peu de recherches empiriques (Macpherson, 2011). Les études faites à ce jour sur le sujet montrent que les personnes qui ont participé à un ISW disent par la suite que cet atelier a transformé leur façon d'enseigner en salle de classe (Macpherson, 2011). L'étude dont nous rendons compte ici a cherché à extrapoler ces constatations en soumettant les chargés de cours qui ont participé à un tel atelier à une analyse « avant-après » et à comparer leur approche pédagogique à celle de collègues qui n'ont encore jamais suivi d'atelier ISW. Le but de cette recherche est d'établir l'influence de l'ISW sur l'adoption d'une approche pédagogique orientée sur les étudiants par le personnel enseignant au niveau collégial et universitaire qui y a participé.

1.2 Objet de la recherche

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les personnes participant à un ISW adopteraient par la suite une approche pédagogique centrée moins sur elles-mêmes en tant qu'enseignants et davantage sur les étudiants. Par ailleurs, nous nous attendions à ce que l'approche pédagogique de ces personnes penche plus vers l'accompagnement d'une réalisation de soi chez les étudiants et le développement cognitif de ces derniers, plutôt que vers une simple transmission de l'information. Nous ne comptions pas les voir adopter une approche favorisant la formation en apprentissage ou la réforme sociale. Enfin, nous avons cherché à mieux confirmer l'hypothèse selon laquelle un ISW a un effet transformateur sur les pratiques d'enseignement des personnes ayant participé à un tel atelier.

1.3 Méthodes

Nous avons mené une étude avant-après de personnes qui enseignent dans quatre universités et un collège communautaire de l'Ontario ayant ($n = 42$) et n'ayant pas ($n = 23$) participé à un ISW. Nous avons procédé à des analyses aussi bien quantitatives que qualitatives des données étudiées. Avant l'ISW (enquête 1), et de nouveau quatre mois après l'ISW (enquête 2), nous avons demandé à ces personnes de remplir un questionnaire d'enquête pour recueillir des données démographiques et leurs réponses aux questions prévues dans deux inventaires, l'un portant sur les approches pédagogiques (Approaches to Teaching Inventory-Revised ou ATI-R; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) et l'autre sur les perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory ou TPI; Pratt, 1998). Les sujets à l'étude qui n'avaient pas participé à l'ISW ont également rempli le questionnaire d'enquête à peu près aux mêmes dates que les personnes qui y avaient participé. De plus, nous avons invité les personnes qui ont participé à l'ISW à venir, après l'atelier, soit à une discussion en groupe, soit à une entrevue individuelle, pour parler de leur enseignement à la suite de l'ISW. Dix-huit personnes ont accepté de participer aux discussions sur leur enseignement cinq à douze mois après avoir rempli le second questionnaire d'enquête.

1.4 Résumé des constatations

La présente recherche nous a conduits à plusieurs constatations très intéressantes. Les personnes ayant participé à un ISW exhibent, quatre mois après l'étude, une approche pédagogique qui, mesurée à l'aide de l'inventaire ATI-R, est nettement moins axée sur elles-mêmes en tant qu'enseignants, alors que l'approche

pédagogique de celles n'ayant pas participé à un ISW est demeurée à cet égard inchangée. Ceci donne à penser que l'ISW a eu un effet sur la manière dont les participantes et participants à l'ISW enseignent. Aucune variation significative n'a été observée, dans un groupe ou dans l'autre, en ce qui concerne les aspects de l'ATI-R portant sur les caractéristiques de l'enseignement orientées sur les étudiants. Il ressort toutefois de l'analyse qualitative des discussions sur l'enseignement que les personnes ayant participé à un ISW ont, selon leurs propres dires, remplacé une partie de leurs cours par une variété d'activités d'apprentissage actif, réduisant ainsi la place réservée à la transmission de l'information et appliquant des méthodes pédagogiques éprouvées comme suscitant un apprentissage plus poussé. Bon nombre de commentaires enregistrés dans le cadre de l'analyse qualitative confirment une tendance à axer l'enseignement davantage sur les étudiants, et ce, en réfléchissant à ce dont les étudiants ont besoin, en planifiant des activités auxquelles les étudiants doivent activement prendre part et en sollicitant leur rétroaction.

Nous avons aussi observé une corrélation importante entre l'appartenance à l'un ou l'autre groupe (personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW) et les réponses à l'inventaire TPI relatif aux perspectives de l'enseignement. Plus précisément, l'enseignement dispensé par les personnes n'ayant pas participé à un ISW a accordé une place décroissante au développement cognitif au fil des quatre mois de notre étude. Cette constatation est significative, vu qu'une perspective favorisant pareil développement, très axée sur les étudiants, est considérée par Pratt (1998) comme essentielle pour ce qui est d'aider les étudiants à acquérir un esprit critique et leur apprendre à résoudre des problèmes. Selon les analyses quantitatives, les personnes ayant participé à un ISW n'ont pour leur part ni accordé une place accrue à cet aspect de leur pratique, ni penché de façon plus marquée en faveur de l'autre élément d'un enseignement centré sur les étudiants, l'accompagnement d'une réalisation de soi. Toutefois, l'analyse des données recueillies lors des discussions en groupe et des entrevues individuelles a fait ressortir que les participants ont souvent décrit leurs pratiques comme étant favorables au développement cognitif, parlant par exemple de leur habitude de réfléchir au contenu de leurs cours du point de vue des étudiants, de combler les lacunes en termes de connaissances et d'adapter leur enseignement aux modes de réflexion et d'apprentissage des jeunes dans leur classe.

Nous avons de plus constaté une différence significative entre le score total obtenu à l'issue de leurs 2^{es} séries de réponses au TPI par les personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW. Les seconds résultats donnent à penser que les personnes ayant participé à un ISW sont, par suite de leur participation à cet atelier, plus portées à agir en fonction de leurs propres convictions touchant un enseignement de qualité que leurs collègues n'ayant pas d'ISW à leur acquis.

À notre avis, il se peut que la durée de notre étude (quatre mois) n'ait pas été suffisante pour permettre aux enseignants d'adopter des pratiques davantage axées sur les étudiants. Les personnes ayant participé à un ISW n'ont pas obtenu de scores plus bas en regard de la transmission des connaissances, mais elles ont affiché une tendance étonnamment robuste en faveur de la réforme sociale. Le penchant en faveur de méthodes d'enseignement réfléchies et de la participation des étudiants pourrait donner à croire que l'ISW influe sur l'idée que les enseignants se font de l'enseignement comme instrument du changement social.

Enfin, nous sommes partis du principe que les participants feraient état d'une plus grande réflexion sur leurs méthodes d'enseignement et leurs pratiques. L'analyse des transcriptions de nos discussions et entretiens nous a clairement donné raison : il en ressort en effet que les personnes ayant participé à un ISW ont, par la suite, poussé plus avant leur réflexion au sujet de leurs suppositions, croyances et pratiques personnelles, encouragé leurs étudiants à réfléchir en classe pour approfondir leur apprentissage et apprécié toute rétroaction sur leur manière d'enseigner. Nous voyons là autant de preuves que ces sujets d'étude ont tiré des leçons transformatrices de leur participation à un ISW.

Globalement, l'étude a mené à une série de constatations fort intéressantes au sujet de l'incidence des ISW. Elle représente un important premier pas dans l'élucidation de la question de savoir en quoi les activités de perfectionnement, et les ateliers ISW en particulier, peuvent aider à favoriser, au sein du corps professoral, l'adoption de pratiques plus réflexives et davantage axées sur les étudiants. Pareilles pratiques sont des composantes clés d'un enseignement transformateur. Les résultats de notre recherche prouvent aussi que,

faute de telles activités, l'approche pédagogique de nos enseignants risque de devenir de moins en moins centrée sur les étudiants, ce qui pourrait avoir un effet néfaste sur l'apprentissage de ces derniers.

2.0 Rappel des faits

L'atelier sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW) est une activité de perfectionnement de renommée mondiale, mise au point en Colombie-Britannique et offerte depuis plus de 30 ans dans quantité d'établissements d'enseignement postsecondaire (Day, 2005). Animée par des pairs, cette activité renforce l'esprit critique et la réflexion concernant sa façon d'enseigner et propose un cadre pédagogique fondé sur le modèle de Kolb (1984) d'apprentissage par l'expérience (Day, 2004). Ce cadre a pour préceptes clés de viser tant des objectifs d'apprentissage clairs que la participation active des étudiants, deux éléments considérés indispensables pour motiver et mobiliser les étudiants en vue d'un apprentissage valable (approfondi) et transformateur (Entwistle, 2010). L'ISW, longuement utilisé par plus d'une centaine d'universités et de collèges aux quatre coins du monde, n'est que depuis peu proposé aux membres du corps professoral et aux étudiants diplômés en Ontario. Les universités Western et Ryerson organisent des ISW depuis 2008 et ces ateliers sont désormais aussi offerts à l'Université de Toronto et de Windsor, aux universités Brock, McMaster et Waterloo, de même qu'aux collèges Georgian, Sheridan et St. Clair. Vu le nombre croissant d'établissements qui ont recours à l'ISW aux fins du perfectionnement de leur personnel enseignant et de l'engagement des étudiants, une évaluation plus détaillée de l'efficacité de cet atelier s'impose.

L'ISW, qui puise dans la littérature pédagogique, consiste en 24 à 30 heures d'instruction intensive conçue pour renforcer les compétences en matière de planification, d'enseignement, de rétroaction et de réflexion critique des enseignants qui y participent (Day, 2004). Inspiré d'un atelier créé pour le système des cégeps au Québec, l'ISW a vu le jour à la fin des années 1970 en Colombie-Britannique, à la suite de la fulgurante expansion du réseau des collèges de cette province (Macpherson, 2011). Les personnes qui participent à un ISW se fixent des objectifs personnels pour l'atelier, ont des discussions sur les techniques d'enseignement et sont appelées à élaborer et présenter des résultats d'apprentissage pour trois mini-leçons. Les participants sont invités à appliquer des techniques réfléchies à leurs leçons, communément désignées par « BOPPPS » en anglais, soit 1) une passerelle (*bridge*) de transition vers la leçon; 2) des objectifs pour la leçon; 3) une évaluation préliminaire des acquis; 4) la participation des apprenants; 5) une évaluation postérieure des éléments appris; et 6) un sommaire de la leçon (ISW Network, 2013). Les « mini-leçons » ont lieu en petits groupes et les participants, tour à tour, se donnent et reçoivent de la rétroaction.¹

L'ISW repose sur les fondements de l'apprentissage transformateur, c'est-à-dire, l'expérience personnelle, les occasions de réflexion critique et le dialogue avec soi-même et d'autres (Mezirow et Taylor, 2009). Il incorpore aussi d'autres éléments importants, notamment la pratique authentique (les participants enseignent de vraies leçons à de vrais apprenants), des activités expérientielles intenses (les participants appliquent une variété de techniques visant l'apprentissage actif) et un enseignement principalement axé sur les étudiants (les chefs de groupes agissent comme facilitateurs et établissent l'horaire des activités, de concert avec les apprenants). Toutes ces activités sont conçues pour aider les personnes qui y participent à réfléchir à l'incidence de leurs méthodes d'enseignement sur l'apprentissage des étudiants, à élaborer un plan d'études efficace et à étoffer leur savoir-faire en matière d'enseignement (Hubball et coll., 2005; Trigwell et coll., 2005).

Les enseignants s'accordent à dire que l'ISW est une occasion d'apprentissage qui a un effet transformateur sur leur façon d'enseigner (Smith, Pang et Chuah, 2001). Toutefois, malgré la popularité de cet atelier au Canada, aux États-Unis et ailleurs, ses résultats n'ont fait l'objet que de très peu de recherches empiriques. L'étude dont nous rendons compte ici donc a cherché à déterminer si l'ISW avait pour conséquence que le personnel enseignant au niveau collégial et universitaire qui y participe adopte par la suite une approche pédagogique plus axée sur les étudiants, et cela, en soumettant les personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW au sein de plusieurs établissements ontariens à une enquête « avant-après ». Nous avons recruté

¹ Voir à l'annexe l'annexe A une description complète de l'atelier (ISW).

nos sujets d'étude dans quatre universités et un collège de l'Ontario, dans le but d'évaluer la robustesse du modèle de l'ISW, plutôt que les compétences des personnes chargées d'animer les ateliers au sein d'un seul établissement. Aussi bien les personnes ayant participé à un ISW que celles n'y ayant pas participé ont rempli un questionnaire d'enquête reprenant des questions d'ordre démographique, reflétant pour les unes l'inventaire des approches pédagogiques (Approaches to Teaching Inventory-Revised ou ATI-R; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) et pour les autres celui des perspectives de l'enseignement (Teaching Perspectives Inventory ou TPI; Pratt, 1998). Nous avons utilisé aussi bien l'ATI-R que le TPI pour essayer de glaner plus d'informations sur ce que les enseignants pensent de leur façon d'enseigner et pour évaluer l'incidence de l'ISW sur la manière dont les personnes ayant participé à un ISW conçoivent l'enseignement.

L'ATI-R permet de mesurer jusqu'à quel point l'enseignement dispensé par les enseignants est « axé sur les étudiants ». Cet instrument comporte deux échelles indépendantes, portant l'une sur le changement conceptuel et l'approche axée sur les étudiants (Conceptual Change/Student-Focussed approach ou CCSF) et l'autre sur la transmission de l'information et l'approche axée sur les enseignants (Information Transmission/Teacher-Focussed approach ou ITTF; Trigwell, 2010). Les résultats élevés à l'échelle CCSF attestent d'un enseignement qui vise à faciliter l'apprentissage transformateur et donc à modifier ce que les étudiants pensent d'un sujet à l'étude. L'échelle ITTF mesure la transmission d'information ou de contenu aux étudiants. Trigwell laisse entendre qu'il est possible que les enseignants qui adoptent le plus souvent l'approche que mesure l'échelle CCSF incorporent parfois une approche favorisant la transmission de l'information, alors que ceux qui ont tendance à utiliser l'approche que mesure l'échelle ITTF n'enrichiront pas leur répertoire en y incluant des aspects liés au changement conceptuel et à une approche centrée sur les étudiants. C'est pourquoi les pratiques correspondant à ce que mesure l'échelle CCSF, soit le changement conceptuel et l'approche axée sur les étudiants, sont considérées plus inclusives et plus sensibles aux besoins des étudiants en matière d'apprentissage.

L'inventaire TPI fait la distinction entre cinq styles d'enseignement, selon qu'ils mettent l'accent sur la transmission de l'information, la formation en apprentissage, le développement cognitif, la réalisation de soi ou la réforme sociale. Selon une enquête effectuée par Collins et Pratt (2011) auprès de plus de 1 000 répondants, la majorité des enseignants manifestent une ou deux perspectives dominantes, la formation en apprentissage, le développement cognitif et la réalisation de soi étant les plus répandues. La transmission de l'information est une approche moins souvent adoptée, et la perspective favorisant la réforme sociale est encore plus rare. L'approche fondée sur la transmission de l'information est résolument orientée sur les enseignants, tandis que les quatre autres sont, à divers degrés, axées sur les étudiants.

Les enseignants dont l'approche pédagogique favorise surtout la transmission de l'information estiment que leur rôle est de fidèlement transmettre du contenu aux étudiants, et leur principal souci est que les étudiants notent bien ce qu'ils leur disent et soient capables de restituer ce qu'ils leur enseignent.

Les enseignants adoptent une approche décrite ici comme favorisant la formation en apprentissage lorsqu'ils demandent aux étudiants de reproduire, dans le cadre de travaux pratiques guidés, des actions dont ils leur ont fait la démonstration. Ici, le chargé de cours se sert de tâches concrètes pour illustrer des comportements et amener les apprenants à les copier.

Une approche favorisant le développement cognitif suppose que les enseignants commencent par évaluer les acquis des étudiants, puis prennent appui sur ceux-ci pour enrichir leurs connaissances. Ainsi, le rôle des enseignants est d'aider les étudiants à relier leur savoir à ce qui leur est enseigné pour la première fois, et ce en utilisant des techniques d'apprentissage actif.

Une approche favorisant la réalisation de soi prend appui sur le sentiment d'auto-efficacité et le moi psychologique des étudiants. Ici, le rôle des enseignants consiste à faciliter l'apprentissage et à contribuer au développement cognitif des étudiants en leur présentant des défis, tout en veillant ce que ces activités renforcent leur confiance dans leurs propres capacités.

Les enseignants dont l'approche pédagogique vise à promouvoir la réforme sociale sont déterminés à amener des changements dans la société et considèrent que l'enseignement est un instrument susceptible

de contribuer à ces changements. Ces enseignants ont une perspective de l'enseignement bien plus vaste que la simple acquisition de connaissances par les apprenants individuellement.

Le TPI reconnaît que les enseignants peuvent adopter différentes approches par comparaison à leurs collègues qui enseignent dans les mêmes disciplines ou dans des disciplines différentes (Pratt, 1998). Cet inventaire est utilisé dans le contexte de l'ISW au Canada en vue d'encourager les enseignants à examiner leurs propres penchants en matière d'enseignement. L'ATI-R, bien qu'il ne soit pas utilisé en rapport avec l'ISW, permet d'évaluer l'un des objectifs fondamentaux de l'atelier, qui est d'amener les enseignants à adopter une approche de l'enseignement axée sur les étudiants. Cet inventaire s'est aussi avéré utile pour évaluer les approches pédagogiques des enseignants dans le cadre de quantité d'autres programmes de perfectionnement de l'enseignement (Gibbs et Coffey, 2004; Stes et Van Petegem, 2012).

3.0 Recherches antérieures

3.1 Incidence des programmes de perfectionnement de l'enseignement

Depuis une quinzaine d'année, les recherches sur l'incidence des programmes de perfectionnement de l'enseignement se multiplient. Bien que jusqu'ici, ces recherches aient principalement visé à mesurer la participation à ces programmes et le degré de satisfaction des personnes qui y ont participé (Kreber, Brook et Policy, 2001), plus récemment, différentes études ont essayé d'évaluer ces programmes moyennant des méthodes et mesures variées. À titre d'exemple, aussi bien Murray (2005) que Piccinin, Cristi et McCoy (1999) ont constaté que les enseignants qui avaient pris conseil auprès d'un bureau de perfectionnement de l'enseignement avant de donner leurs cours étaient par la suite nettement mieux cotés par leurs étudiants. De plus, les recherches plus récentes ont été conçues en tenant compte des meilleures pratiques et incluent souvent des enquêtes avant-après auprès des sujets d'étude et d'un groupe témoin. Dans l'essentiel de ces recherches, les deux instruments les plus couramment employés pour évaluer l'effet des programmes de perfectionnement de l'enseignement sont l'ATI-R et le TPI. Les paragraphes qui suivent donnent un court aperçu de ces recherches.

L'étude menée par Ho (1998) a examiné un programme de perfectionnement de l'enseignement visant à modifier les approches pédagogiques des enseignants de manière à les rendre davantage axées sur les étudiants. Le programme en question était basé sur une recherche détaillée menée par Trigwell et Prosser (1996), laquelle avait laissé entendre que lorsque l'approche pédagogique des enseignants favorisait la transmission de l'information, les étudiants, eux, adoptaient une approche superficielle de l'apprentissage. Ceci étant dit, une fois que les enseignants se focalisaient plus sur les étudiants et se considéraient des facilitateurs dans la salle de classe, ils encourageaient par là même un apprentissage autodirigé, et les étudiants étaient plus susceptibles d'approfondir leur apprentissage. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) ont fait valoir par ailleurs que lorsque les professeurs adoptent une approche pédagogique centrée sur les étudiants, il y a de meilleures chances que les étudiants s'adonnent à un apprentissage en profondeur (et, par exemple, qu'ils acquièrent la capacité d'appliquer leurs connaissances). Or, c'est l'apprentissage en profondeur qui est considéré indispensable à des études postsecondaires valables (Entwistle, 2010). Pareillement, une approche pédagogique qui est axée sur les enseignants ou qui favorise la transmission de l'information est considérée mener à un apprentissage superficiel (les étudiants s'efforçant par exemple surtout d'apprendre des choses par cœur; Ho, 1998). Les étudiants dont l'apprentissage est superficiel ne cherchent pas à comprendre ce qui leur est enseigné et sont moins susceptibles de pouvoir appliquer ou transposer ce qu'ils ont appris d'une situation à une autre (Entwistle, 2010). L'enseignement orienté sur les étudiants a aussi plus souvent recours à des techniques d'apprentissage actif (Dawson et Mighty, 2010), lesquelles sont cruciales pour un apprentissage en profondeur (Trigwell et coll., 2005). Selon Trigwell (2010) vu le lien de cause à effet entre la manière dont les enseignants enseignent et celle dont les étudiants apprennent, il est crucial que les enseignants axent leur approche pédagogique davantage sur les étudiants. Il ressort de son étude que lorsque les enseignants se concentrent sur la transmission de contenu aux étudiants, les étudiants considèrent que ce qui est attendu d'eux est de pouvoir restituer des faits. Face à ce type d'enseignement, les étudiants apprennent par ailleurs de façon extrinsèque plutôt qu'intrinsèque,

cherchant par leur apprentissage à atteindre un certain résultat – leur récompense pour avoir appris une chose – et non pas à vraiment comprendre la matière étudiée (Entwistle, 2010). Ceux et celles qui adoptent une approche superficielle de l'apprentissage obtiennent par la suite de moins bonnes notes (Trigwell, 2010).

L'étude de Ho (1998) a évalué l'incidence d'un programme de perfectionnement de l'enseignement par l'entremise d'entrevues ouvertes menées peu de temps après la fin dudit programme. Bien qu'il se soit agi d'une étude de petite envergure, dépourvue d'un groupe témoin, bon nombre de participants dont l'approche pédagogique n'était pas déjà axée sur les étudiants y ont dit avoir modifié leur approche dans ce sens à la suite du programme. À l'instar de ce qu'ont pu constater Piccinin et coll. (1999), les enseignants dont l'approche pédagogique est devenue plus axée sur les étudiants ont vu leur appréciation par ces derniers s'accroître.

Ho, Watkins et Kelly (2001) ont élargi la portée de l'étude initiale de Ho et se sont penchés sur la question de savoir en quoi l'adoption par les enseignants (après achèvement d'une activité de perfectionnement de l'enseignement d'une durée de 12 heures) d'une approche pédagogique davantage axée sur les étudiants avait influé sur le mode d'apprentissage de ces derniers. Or, l'adoption par les enseignants d'une approche davantage axée sur les étudiants, d'après les données recueillies lors d'entrevues, s'est traduite par une modification marquée de la façon dont les étudiants abordaient leurs études, et ces étudiants étaient par la suite plus nombreux à étudier de manière approfondie. Cette constatation est d'autant plus intéressante que l'activité de perfectionnement de l'enseignement était de courte durée. Toutefois, la méthode employée pour évaluer le changement conceptuel (c.-à-d., une analyse qualitative de données tirées d'entrevues) a nécessité énormément de travail et elle ne se prête donc pas à une recherche incluant un grand nombre de participants.

Une recherche subséquente effectuée par Gibbs et Coffey (2004) a pris appui sur une version plus ancienne de l'inventaire des approches pédagogiques (Approaches to Teaching Inventory ATI; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999) pour déterminer si l'approche pédagogique des enseignants devenait plus axée sur les étudiants à la suite d'une activité de perfectionnement. Cette étude avant-après de divers programmes de perfectionnement (d'une durée de 60 à 300 heures) à l'intention de personnes enseignant au niveau universitaire a révélé que les membres du groupe à l'étude ont enseigné d'une manière plus centrée sur leurs étudiants après avoir suivi un tel programme. Fait peut-être plus important, l'approche pédagogique des enseignants au sein du groupe témoin (qui n'ont pas suivi de tel programme) s'est avérée, lors de l'évaluation « après » orientée plus encore sur les enseignants qu'elle ne l'était « avant », ce qui donne à penser que la formation, et non le passage du temps, a produit le changement observé chez les sujets à l'étude. Cette recherche a par ailleurs souligné l'importance d'offrir une formation aux nouvelles recrues parmi les enseignants, de manière à éviter que leur manière d'enseigner ne devienne moins axée sur les étudiants.

De surcroît, une série d'études menées par Stes et ses collègues a examiné l'incidence des programmes de perfectionnement de l'enseignement sur les pratiques d'enseignement de personnes enseignant pour la première fois au niveau universitaire (Stes, Clement et Van Petegem, 2007; Stes, Coertjens et Van Petegem, 2010). Dans le cadre de la première étude, Stes et coll. (2007) se sont penchés sur l'incidence à long terme d'un programme de formation d'une durée d'un an à l'intention du corps professoral, cherchant plus précisément à mettre au point une méthode d'évaluation fondée sur plus que les données relatives au degré de satisfaction que recueillent la plupart des centres d'enseignement et d'apprentissage. Comme le laisse entendre Kirkpatrick (1998), pour se faire une véritable idée de l'effet de programmes de formation, il est impératif de passer outre ce qu'il appelle les données de niveau 1, ou données réactives, et d'analyser les données de niveau 2 qui mesurent les changements intervenus dans les attitudes ou le savoir des participants, de niveau 3, relatives aux changements touchant le comportement et de niveau 4, concernant les résultats observés chez les étudiants, ou même dans l'ensemble de l'établissement. Stes et coll. ont conclu que deux ans après avoir suivi la formation, les enseignants continuaient de rapporter des changements tant en termes d'attitude que de comportement (données de niveaux 2 et 3) à la suite de leur participation au programme. Il est toutefois difficile de cerner la cause de ces changements (c.-à-d., de savoir s'ils sont dus à la participation au programme en elle-même, au passage du temps ou à d'autres variables externes), vu que l'étude n'avait qu'un petit nombre de participants, que peu d'entre eux ont répondu au questionnaire d'enquête et que l'étude n'avait pas de groupe témoin.

Pour remédier aux limitations de la première étude, Stes et coll. (2010) ont cherché à étudier plus spécifiquement la manière dont les approches pédagogiques des enseignants ont changé à la suite de la participation de ces derniers à des programmes de perfectionnement de l'enseignement. Tout comme Gibbs et Coffey (2004), ils se sont servis de l'ATI pour examiner si les enseignants avaient ou non adopté une approche pédagogique davantage axée sur les étudiants après avoir participé à un tel programme. La conclusion de cette étude a été que l'approche pédagogique aussi bien des personnes ayant participé à un programme que des membres du groupe témoin était devenue plus orientée sur les étudiants selon les mesures faites avant et après le programme, mais la variation la plus forte a été observée chez les participants à un programme. L'étude a également conclu que les enseignants dont l'approche pédagogique est centrée sur les étudiants sont plus souvent qu'autrement des novateurs dans leur profession. Les auteurs ont souligné l'importance de voir à ce que des enseignants en début de carrière participent à des programmes de perfectionnement de l'enseignement. Enfin, ils ont suggéré que seuls les programmes d'une longue durée sont susceptibles de mener à un changement d'attitude ou de comportement significatif, étant donné que la modification des approches pédagogiques personnelles est difficile et prend du temps. Encore une fois, l'étude reposait sur un petit échantillon (c.-à-d., 20 sujets d'étude et 20 personnes dans un groupe témoin), ce qui peut expliquer qu'elle n'ait mis en lumière que des tendances assez vagues.

Dans une étude similaire, Postareff, Lindblom-Ylanne et Nevgi (2007) ont constaté que les programmes de perfectionnement de l'enseignement à l'intention des membres du corps professoral mènent à une hausse des approches pédagogiques axées sur les étudiants, telle que mesure à l'aide de l'ATI, en particulier chez les personnes qui poursuivent leur participation à des programmes de perfectionnement de l'enseignement au-delà d'un cours initial. Ils ont en particulier examiné le cas de 200 enseignants universitaires qui avaient achevé des programmes de perfectionnement de l'enseignement de durée variable (les plus longs s'étant poursuivis sur plus d'un an). Leur conclusion a été que les personnes ayant passé le plus de temps dans un programme de perfectionnement de l'enseignement manifestaient l'approche pédagogique la plus axée sur les étudiants, même lorsque l'analyse tenait compte de leurs années d'expérience dans la profession. Le seul groupe à avoir affiché un changement important en regard de l'échelle de l'enseignement axé sur les enseignants de l'inventaire ATI a été celui des personnes ayant suivi plus d'une année de perfectionnement de l'enseignement. Les auteurs avancent l'hypothèse que le changement à ce niveau est peut-être plus difficile que le changement au niveau de la focalisation sur les étudiants. Ils ont par ailleurs mené des entrevues avec un sous-échantillon des sujets d'étude et constaté que les enseignants estiment que la formation à l'enseignement rendait leurs pratiques plus réfléchies, enrichissait leurs connaissances relatives aux méthodes d'enseignement, les rendait plus sensibles à leur propre approche pédagogique et contribuait à les motiver à essayer de nouvelles méthodes. Quelques enseignants ont aussi dit que le programme de perfectionnement avait augmenté leur confiance en soi.

Plus récemment, Cassidy et Ahmad (2013) se sont servi de l'ATI-R pour étudier l'incidence d'un programme de perfectionnement de l'enseignement de courte durée sur les approches pédagogiques des étudiants diplômés. Leur conclusion a été qu'une activité d'une durée de 25 heures, n'ouvrant pas droit à crédit, axé sur les étudiants et visant à renforcer l'apprentissage transformateur et la pratique réflexive se soldait par un net éloignement d'une approche orientée sur les enseignants en faveur d'une approche centrée sur les étudiants. En fait, un récent examen des programmes de perfectionnement de l'enseignement existant en Grande-Bretagne donne à penser que ces programmes non seulement réorientent de manière positive les approches pédagogiques des enseignants et les rendent davantage axés sur les étudiants, mais entraînent aussi des changements positifs au niveau de l'apprentissage des étudiants (Parsons, Hill, Holland et Willis, 2013).

En plus d'avoir examiné les approches pédagogiques des enseignants, d'autres études, notamment celle de Hubball et coll. (2005), se sont penchées sur l'éventuel effet d'accroissement de la pratique réflexive des enseignants que pouvait avoir un programme de perfectionnement de l'enseignement. Les auteurs ont analysé un programme de huit mois proposé aux membres du corps professoral et menant à un certificat qui portait sur l'enseignement et l'apprentissage au palier postsecondaire et incluait plusieurs composantes visant spécifiquement à améliorer la réflexion (p. ex., tenir un journal hebdomadaire sur ses pratiques d'enseignement réfléchi et remplir le TPI aussi bien au début qu'à la fin du programme). Les chercheurs ont constaté que la participation au programme modifiait les perspectives de l'enseignement des enseignants de

manière importante et positive. À leur avis, il est impératif que les membres du corps professoral réfléchissent régulièrement à leur approche pédagogique, en vue de favoriser leur perfectionnement en tant qu'enseignants, de mieux comprendre leurs étudiants en tant qu'apprenants et de contribuer au savoir sur l'enseignement et l'apprentissage. Ils estiment que la réflexion, dans ce contexte, consiste à attentivement examiner les pratiques des enseignants, à les remettre en question (c.-à-d., à réfléchir à ce qui fonctionne ou non) et à déterminer quels principes et raisonnements sous-tendent ses stratégies d'enseignement personnelles et celles d'autres membres de la profession. De plus, Hubball et coll. ont observé des hausses significatives au niveau du score total obtenu par les participants au programme à l'inventaire TPI. Selon eux, les personnes ayant participé au programme de perfectionnement étaient plus à l'aise avec leur [traduction] « position en tant que professeurs d'université » (p. 71) et mieux à même de faire valoir ou d'appliquer leurs croyances concernant l'enseignement.

Pour résumer, la littérature rend compte de tout un éventail d'évaluations d'activités de perfectionnement de l'enseignement, qui malgré leur diversité concordent dans l'ensemble à dire que ces activités produisent en général des résultats positifs. Ce corpus de recherche est toutefois d'une robustesse douteuse et présente toujours de sérieuses lacunes, notamment en raison d'une trop grande dépendance envers les seules et mêmes sources de données ou encore du défaut de procéder à des mesures « avant – après », d'utiliser des groupes témoins ou de fournir des preuves d'une incidence à long terme (Pleschova et Simon, 2013). L'étude dont nous rendons compte dans le présent rapport donne à penser qu'il est possible de modifier l'idée que les enseignants se font de l'enseignement et de les amener à recourir plus souvent à une pratique réflexive. Néanmoins, il est souvent difficile de savoir quels éléments d'une activité donnée contribuent le plus à son incidence, compte tenu des importantes variations au niveau des horaires, de la durée et de la focalisation des activités.

3.2 Recherches antérieures concernant l'atelier sur les techniques d'enseignement (ISW)

Jusqu'ici, l'efficacité de l'atelier ISW a seulement été évaluée en analysant les réactions immédiates des personnes ayant participé à un tel atelier, et principalement en mesurant leur degré de satisfaction avec cette activité. Les participants ont rapporté que l'ISW avait amélioré leurs méthodes pédagogiques, approfondi leur réflexion critique sur l'enseignement et renforcé leur sentiment d'autoefficacité (Day, 2004). Il ressort de sondages impromptus menés par les centres d'enseignement et d'apprentissage des universités Western et Ryerson que les membres du corps professoral et les étudiants diplômés qui ont participé à un ISW en sont très satisfaits (appréciation moyenne = 4,9/5), leurs commentaires laissant entendre que l'atelier leur a semblé avoir un effet transformateur sur leur façon d'enseigner. À l'Université de Calgary, 74 à 82 % des personnes ayant participé à un ISW sur une période de quatre ans se sont accordées à dire que tous les enseignants devraient participer à un tel atelier; par ailleurs, 74 à 100 % des participants ont dit se sentir plus en confiance dans leur rôle de enseignants après avoir suivi l'atelier, avoir appris à mieux comprendre les approches réflexives et les styles d'apprentissage, et savoir mieux planifier leurs cours (Peterson, 2010).

La recherche la plus récente et la plus exhaustive sur l'ISW a été effectuée par Macpherson en 2011, aux fins d'une thèse. Dans son étude, qui a eu recours à des méthodes mixtes, l'auteure a combiné des enquêtes auprès de personnes ayant participé à un ISW à des entrevues de suivi, puis analysé les données recueillies de l'une et de l'autre manière en vue de déterminer si la participation à cet atelier se traduisait par un apprentissage transformateur. Elle s'est appuyée sur Kirkpatrick (1998) pour la formulation de ses questions d'enquête, passant de la satisfaction vis-à-vis de l'ISW (niveau 1) à l'analyse de l'apprentissage qui a eu lieu durant l'ISW (niveau 2), puis à l'examen des changements réels intervenus au niveau des connaissances après la participation à l'atelier (niveau 3). Elle a également voulu explorer l'éventuelle incidence positive de ces changements sur les pratiques d'enseignement (niveau 4). Toutefois, l'évaluation de l'incidence à long terme du perfectionnement aussi bien sur les comportements des enseignants que sur l'apprentissage des étudiants s'est avérée difficile. Macpherson a mis au point un modèle détaillé pour comprendre en quoi les interactions entre, d'une part, le cadre et le contenu de l'ISW et d'autre part, les techniques d'apprentissage actif et la rétroaction des pairs influent sur l'apprentissage et les comportements. Elle a par ailleurs trouvé, dans ses données d'entrevue, des éléments à l'appui de chacun des niveaux de Kirkpatrick et elle a

découvert que la participation à l'ISW avait incité les enseignants à utiliser des méthodes davantage centrées sur les étudiants dans leurs salles de classe. Ceci l'a amenée à conclure que les programmes semblent mener à un apprentissage transformateur, mais elle a également noté que les personnes ayant participé à un ISW avaient déjà été préalablement plus susceptibles que d'autres d'utiliser de telles méthodes. Ainsi, il est possible que le programme les croyances et pratiques existantes, plutôt que de susciter une réorientation majeure des approches pédagogiques. Macpherson a dit dès le départ qu'elle s'était basée sur un échantillon de taille réduite, d'où la nécessité d'interpréter ses conclusions avec prudence. Qui plus est, son étude n'avait pas de groupe témoin, d'où la difficulté de déterminer si les changements observés chez les enseignants étaient dus à leur participation à un ISW ou au simple passage du temps. Or, l'étude dont nous rendons compte ici a cherché à extrapoler le travail de Macpherson en procédant à des enquêtes avant-après la participation à un ISW, en évaluant un plus grand nombre de personnes ayant participé à un ISW et en analysant aussi des données tirées d'un groupe témoin de personnes n'ayant pas participé à un tel atelier.

4.0 Questions étudiées et hypothèses

Vu que les études des programmes de perfectionnement de l'enseignement à l'intention des personnes qui enseignent au palier postsecondaire sont encore relativement rares, notre étude visait à examiner l'incidence du programme d'ateliers sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW) sur les approches pédagogiques de ces enseignants (et enseignantes). La question de la durée que devrait avoir un programme de perfectionnement de l'enseignement pour pouvoir amener un changement significatif au niveau du comportement ou des attitudes des enseignants demeure controversée. Ho et coll. (2001) estiment que le programme de 12 heures que leur étude a évalué a eu une incidence importante sur ses participants, et pourtant, Southwell et Morgan (2009) présentent de solides données probantes à l'effet que des ateliers de courte durée (que ces auteurs caractérisent comme étant des ateliers portant sur des sujets discrets) n'ont qu'une incidence minime sur les comportements des enseignants par comparaison à des programmes plus intensifs. Hubball et coll. (2005), de même que Stes, Clement et Van Petegem (2007), ont démontré que des programmes de plus longue durée (de 150 et 140 heures, respectivement) pouvaient avoir une influence considérable sur les approches pédagogiques des enseignants. Ceci étant dit, il n'y a guère d'enseignants en début de carrière qui s'inscrivent de leur propre initiative à des programmes aussi longs, vu toutes les autres exigences qui se disputent leur temps. L'ISW représente entre 24 et 30 heures d'instruction, auxquelles s'ajoutent huit à dix heures de préparation, et il se déroule en général sur trois à quatre jours consécutifs. Bien qu'il demande un effort soutenu, l'ISW est de relativement courte durée, ce qui ajoute vraisemblablement à son attrait pour un plus vaste éventail de personnes enseignant dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens. Enfin, sachant que cet atelier est régulièrement offert dans un grand nombre d'universités et de collèges au Canada, il est indispensable d'évaluer son incidence sur les stratégies d'enseignement de ses participants.

Notre étude approfondit les recherches antérieures sur le ISW en prenant en considération les données recueillies auprès d'un groupe témoin, de manière à avoir l'assurance que les changements survenus au niveau des approches pédagogiques des enseignants, le cas échéant, qui ont participé à un tel atelier sont attribuables à leur participation à ce dernier, et non au simple passage du temps. Nous avons utilisé en l'occurrence un modèle avant-après quasi-expérimental, incluant aussi bien des mesures quantitatives que qualitatives. Notre but était d'obtenir des réponses aux questions ci-après :

- Est-ce que la participation à un ISW entraîne un accroissement de la pratique?
- Est-ce que l'ISW a un effet sur l'approche pédagogique des enseignants?
- Y a-t-il des preuves que la participation à un ISW transforme la manière d'enseigner?

Nous nous sommes appuyés sur les mesures recueillies grâce à deux instruments (à savoir l'inventaire des perspectives de l'enseignement, Teaching Perspectives Inventory ou TPI et l'inventaire des approches pédagogiques, Approaches to Teaching Inventory-Revised ou ATI-R) et sur des données tirées de discussions en groupe et d'entrevues individuelles pour répondre à ces questions. Nous avons choisi d'utiliser le TPI en raison de sa popularité en Amérique du Nord pour l'évaluation des ISW et d'autres

programmes de perfectionnement de l'enseignement (Collins et Pratt, 2011). L'ATI-R pour sa part nous a permis d'examiner de plus près la relation entre la participation à un ISW et l'adoption d'approches pédagogiques axées sur les étudiants. Les hypothèses précises que nous avons cherché à vérifier sont les suivantes :

- Les personnes ayant participé à un ISW (groupe ISW) seront plus « orientées sur le changement conceptuel/axées sur les étudiants » (l'approche dite CCSF, d'après « Conceptual Change/Student Focussed », telle que mesurée à l'aide de l'ATI-R) par comparaison au groupe témoin, à la suite des activités de pratique réflexive auxquelles elles se seront adonnées durant cet atelier.
- Le groupe ISW sera moins « orienté sur la transmission de l'information/axées sur les enseignants » (l'approche dite ITTF, d'après « Information Transmission/Teacher Focussed », telle que mesurée à l'aide de l'ATI-R) par comparaison au groupe témoin, après s'être familiarisé avec le cadre « BOOPPS » (cf. p. 3 plus haut) et avoir participé aux discussions sur l'enseignement durant l'atelier.
- Le groupe ISW fera état d'une hausse significative de ses scores totaux au TPI, par comparaison au groupe témoin, à la suite des activités de pratique réflexive auxquelles ses membres se seront adonnés durant cet atelier. La relation entre le niveau de formation des enseignants et l'accroissement des scores totaux au TPI a été préalablement établie par Hubball et coll. (2005).
- Le groupe ISW fera état d'une variation de ses résultats aux échelles du TPI, à savoir que nous nous attendons à ce que les perspectives favorisant la transmission de l'information diminuent et que celles favorisant le développement cognitif et la réalisation de soi s'accroissent. Nous n'espérons aucune modification des perspectives favorisant la formation par l'apprentissage ou la réforme sociale, car aucune composante de l'ISW ne semble avoir spécifiquement rapport à l'une ou l'autre de ces perspectives.

5.0 Méthode

5.1 Recrutement des sujets et réalisation des enquêtes

Nous avons recruté nos sujets d'étude par voie de courrier électronique environ une semaine avant le début d'un ISW offert à l'Université Western, à l'Université Ryerson et à l'Université de Windsor. Le courriel que nous avons diffusé (annexe B) contenait un lien vers le questionnaire d'enquête. Ce courriel a aussi informé les participants que quatre mois après leur participation à l'ISW, ils seraient invités à remplir le même questionnaire de nouveau, et douze mois après, ils seraient conviés à un groupe de discussion ou à des entrevues individuelles. En plus du courriel que nous avons envoyé aux personnes participant à un ISW pour solliciter leur participation à notre étude, nous avons distribué à ces participants une copie papier du questionnaire d'enquête le premier matin de l'ISW. Les personnes qui ont choisi de remplir la version imprimée du questionnaire l'ont fait avant le début de l'atelier et nous leur avons demandé de répondre au questionnaire une deuxième fois, en ligne, quatre mois plus tard. Nous les avons aussi invitées à un groupe de discussion ou des entrevues individuelles cinq à 12 mois après leur achèvement de l'ISW. Nous avons informé les participants qu'en remplissant le questionnaire d'enquête sur papier et en ligne, ils verraient leur nom ajouté à un tirage au sort pour gagner un de deux iPads de Apple.

Nous avons fait notre possible pour arriver à un appariement des sujets d'étude selon leurs propensions, autrement dit de leur faire correspondre une cohorte « hautement similaire » comme groupe témoin (Stes et coll., 2010). Il s'est toutefois avéré difficile d'obtenir des membres du corps professoral des noms de personnes n'ayant pas participé à un ISW (aux fins de la constitution d'un groupe témoin); force nous a donc été de procéder autrement pour recruter les membres de notre groupe témoin. En bout de ligne, le groupe témoin était composé de personnes avec lesquelles nous avons pris contact lors d'événements rassemblant

un nombre élevé de nouvelles recrues parmi les enseignants d'un établissement (p. ex., la séance d'orientation que l'Université Western organise à l'intention de ses enseignants nouvellement embauchés), parce que bon nombre de personnes ayant participé à un ISW étaient aussi des enseignants en début de carrière dans l'enseignement postsecondaire. À l'instar des membres du groupe ISW (autrement dit, du groupe de personnes ayant participé à un ISW), les membres du groupe témoin ont été invités à remplir le questionnaire d'enquête une première fois sur papier, et une deuxième fois en ligne, quatre mois plus tard. Nous avons donné aux membres du groupe témoin la même chance qu'aux membres du groupe ISW de gagner un des deux iPads de Apple, mais nous ne les avons pas invités à un groupe de discussion ni à une entrevue individuelle.

5.2 Participants

Sur les 163 personnes qui s'étaient inscrites à quinze ISW distincts au sein de cinq établissements différents entre février 2011 et août 2012, 107 (soit 66 %) ont accepté de participer à notre étude et ont rempli notre premier questionnaire, que nous appellerons « enquête 1 ». Nous avons envoyé notre questionnaire une deuxième fois, aux fins de ce que nous appellerons « enquête 2 », à 106² des participants à un ISW qui avaient répondu à l'enquête 1, et 57 de ces personnes (soit 54 %) l'ont rempli à nouveau. Bien qu'un grand nombre de personnes ont rempli le questionnaire de l'enquête 1, mais pas celui de l'enquête 2, une comparaison des principales variables dépendantes (ATI-R et TPI) n'a relevé aucune différence significative entre les participants qui n'ont rempli que le questionnaire pour l'enquête 1 et ceux qui ont rempli les questionnaires lors des deux enquêtes.

Le tableau 1 montre le nombre de personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW qui ont participé à notre étude en remplissant notre questionnaire lors de l'enquête 1 et de l'enquête 2 (données recueillies). Toutefois, en raison de lacunes au niveau des données, seules les réponses d'une partie de ces personnes ont été prises en considération lors de l'analyse préliminaire (données analysées). Les données recueillies à l'Université de Windsor ont été exclues (et ne seront plus mentionnées dans le présent rapport), vu que pas une seule personne au sein de cet établissement n'a rempli le questionnaire aussi bien lors de l'enquête 1 et de l'enquête 2.

Tableau 1 : Nombre de participants dans chaque catégorie

Groupe	Enquête 1	Enquête 2
Données recueillies		
ISW (c.-à-d. personnes ayant participé à un ISW)	102*	48
Non-ISW (c.-à-d. personnes n'ayant pas participé à un ISW)	43	26
Total	145	74
Données analysées		
ISW	42	42
Non-ISW	23	23
Total	65	65

* Quatre des personnes ayant participé à un ISW qui ont répondu à l'enquête 1 n'ont que partiellement rempli leur questionnaire et n'ont de ce fait été comptées ni dans la catégorie « Données recueillies » ni dans la catégorie « Données analysées ».

5.3 Instruments

Le questionnaire d'enquête comportait trois sections, la première visant à recueillir des données démographiques, la seconde des réponses à l'inventaire ATI-R (Trigwell, et coll., 2005) et la troisième des

² En raison d'un problème technique, nous n'avons pas été en mesure de déterminer si l'une des personnes qui a rempli le questionnaire d'enquête avait participé à un ISW ou non; nous avons donc exclu ses réponses de toutes les analyses de validation.

réponses à l'inventaire TPI (Pratt, 1998). Les auteurs des deux inventaires nous ont accordé la permission de nous servir de leurs instruments aux fins de notre étude. Chacune des sections du questionnaire d'enquête est décrite plus en détail ci-après. Un exemple du questionnaire lui-même est fourni en annexe C, sans toutefois les questions basées sur l'ATI-R et le TPI, que nous avons éliminées par souci de respecter le droit d'auteur s'y rapportant.

5.3.1 Données démographiques

Nous avons recueilli des données démographiques auprès des participants à notre étude, afin de faciliter leur appariement avec les membres du groupe témoin selon leurs propensions et d'en savoir plus sur les antécédents des uns et des autres. Les questions visant à recueillir des données démographiques sont numérotées 2 à 9 sur le questionnaire d'enquête (cf. annexe C). L'essentiel des données démographiques recueillies est résumé au tableau 2, des données complémentaires étant présentées en annexe D. Bien que nous ayons spécifiquement cherché à recruter de nouveaux enseignants comme membres de nos groupes de personnes ayant (groupe ISW) ou n'ayant pas (groupe non-ISW) participé à un ISW, les répondants incluent des personnes de tous les niveaux du corps enseignant des universités ou du collège retenus pour notre étude. Les membres du groupe ISW et du groupe non-ISW présentent des caractéristiques démographiques similaires, mais nous avons aussi relevé certaines différences. Plus précisément, les membres du groupe ISW étaient plus susceptibles d'occuper un poste à un échelon inférieur de la hiérarchie d'un établissement, d'avoir moins d'expérience en enseignement et d'avoir été embauchés à contrat/pour une session que les membres du groupe non-ISW. Nous traitons des possibles retombées de ces différences dans notre discussion sur les résultats quantitatifs. Vu le mal que nous avons eu à trouver un groupe témoin de répondants correspondant aux membres du groupe ISW, les deux groupes sont assez similaires pour justifier leur comparaison.

Tableau 2 : Caractéristiques démographiques des participants,¹ en pourcentage

	ISW (n = 42)	Non-ISW (n = 23)
Sexe		
Femmes	61,0	56,5
Hommes	39,0	43,5
Situation professionnelle		
Étudiants diplômés ²	9,5	0
Chargés de cours/d'enseignement	33,3	21,7
Professeurs adjoints	9,5	56,5
Professeurs agrégés	4,8	13,0
Professeurs titulaires	7,1	4,3
Enseignant à temps partiel au collège	7,1	0
Enseignant à temps plein au collège	11,9	0
Autre	16,7	4,3
Établissement		
Université Ryerson	14,3	13,0
Université Western	54,8	82,6
Collège Georgian	28,6	4,3
Université de Waterloo	2,4	0
Années d'expérience dans l'enseignement		
Aucune	11,9	8,7

	ISW (n = 42)	Non-ISW (n = 23)
Sexe		
Entre moins de 1 an et 4 ans	42,9	34,8
Entre 5 et 9 ans	23,8	17,4
Entre 10 et 14 ans	11,9	17,4
Entre 15 et 19 ans	4,8	13,0
Entre 20 et 24 ans	0	8,7
Entre 25 et 29 ans	4,8	0
Nomination		
Université – poste permanent	4,8	4,3
Université – poste menant à la permanence	7,1	47,8
Université – poste pour une session	52,4	39,1
Collège – poste à temps plein	19,0	4,3
Autre	16,7	4,3

Nota : ¹ Les caractéristiques démographiques ci-dessus ont uniquement rapport aux participants à l'égard desquels des données ont été prises en compte lors des analyses initiales. ² Les étudiants diplômés parmi nos sujets d'étude étaient sans exception chargés de cours ou d'enseignement.

5.3.2 Inventaire des approches pédagogiques

L'ATI-R permet de déterminer dans quelle mesure les approches pédagogiques des participants sont axées sur les enseignants ou sur les étudiants. Trigwell et coll. (2005) ont constaté que deux facteurs ressortent d'une analyse factorielle de cet instrument, lesquels cadrent avec deux échelles, l'une portant sur le changement conceptuel et l'approche axée sur les étudiants (Conceptual Change/Student-Focussed ou CCSF) et l'autre sur la transmission de l'information et l'approche axée sur les enseignants (Information Transmission/Teacher-Focussed ou ITTF). Chaque échelle comporte 11 éléments. Les éléments de l'échelle CCSF mesurent l'importance que les enseignants attachent à aider les étudiants tirer leur propre sens de l'apprentissage en cours. Voici deux exemples de ces éléments (traduits pour les besoins du présent rapport) :

- J'offre à mes étudiants des possibilités de discuter de la manière dont leur compréhension de la matière enseignée évolue.
- Je considère que l'enseignement d'une matière a pour but d'aider les étudiants à acquérir de nouveaux modes de pensée dans ce domaine.

L'échelle ITTF examine la manière dont les enseignants planifient et organisent leurs cours pour s'assurer de fidèlement transmettre les faits. Elle se concentre sur la manière dont les enseignants gèrent le matériel pédagogique et sur les compétences des enseignants, plutôt que sur les intentions de modifier ce que les étudiants pensent d'une matière ou la manière dont ils réfléchissent à propos d'un sujet. Voici deux exemples (traduits) des éléments de cette échelle :

- Dans cette matière, mon enseignement vise principalement à correctement présenter l'information aux étudiants.
- Il importe de présenter une vaste quantité de faits aux étudiants, pour qu'ils sachent bien tout ce qu'ils doivent apprendre dans cette matière.

Les répondants indiquent, sur une échelle à cinq niveaux, allant de 1, « rarement », à 5 « presque toujours », jusqu'à quel point les énoncés de l'inventaire correspondent à ce qu'ils pensent de l'enseignement d'une matière donnée. Une recherche portant sur l'inventaire élargi à vingt-deux éléments a conclu que celui-ci

constituait un instrument valide et fiable (Trigwell et coll., 2005). Plusieurs études ont par ailleurs confirmé que cet instrument offrait une bonne fiabilité interne, telles qu'établie en regard des coefficients alpha de Cronbach (Trigwell et coll., 2005; Stes et coll., 2010). Postareff et coll. (2007), par exemple, ont constaté que pour l'échelle CCSF, le coefficient alpha de Cronbach se situait entre 0,77 (lors d'une 1^{re} enquête) et 0,75 (lors d'une 2^e enquête), tandis que pour l'échelle ITTF, il s'établissait à 0,70 aux deux enquêtes. Pareillement, Cassidy et Ahmad (2013) ont constaté une bonne fiabilité interne des deux échelles (supérieure à 0,75 dans les deux cas). En ce qui concerne notre propre étude, les deux échelles sont avérées d'une bonne fiabilité interne (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Coefficients alpha de Cronbach pour les échelles de l'ATI-R à l'issue des enquêtes 1 et 2

	Enquête 1	Enquête 2
ITTF	0,80	0,79
CCSF	0,87	0,86

5.3.3 Inventaire des perspectives de l'enseignement

L'inventaire TPI permet de mesurer les éventuels changements qui interviennent au niveau des perspectives de l'enseignement des sujets d'étude. Au moment de concevoir cet inventaire, Pratt (1998) a observé des enseignants en classe et a analysé les transcriptions d'entrevues menées avec des formateurs d'apprenants adultes dans cinq pays. Ces observations et transcriptions sont à la base du TPI. L'inventaire TPI comporte 45 éléments, répartis sur cinq échelles (ces échelles sont présentées au tableau 4, avec plusieurs exemples de leurs éléments respectifs). Chaque échelle consiste en neuf éléments qui sont évalués sur une fourchette allant de 1 à 5. Pour les deux tiers de ces éléments, la fourchette va de 1, « jamais », à 5, « toujours », tandis que pour le tiers restant, elle va de 1, « pas du tout d'accord » à 5, « tout à fait d'accord ». Les scores possibles aux différentes échelles varient entre 9 et 45. Un score total (d'un minimum de 45 à un maximum de 225) peut aussi être calculé pour l'inventaire TPI en additionnant les scores obtenus pour les 45 éléments.

Tableau 4 : Exemples de réponses aux cinq échelles de l'inventaire des perspectives de l'enseignement (TPI)

Échelles	Réponses
Transmission de l'information	« Je traite le contenu obligatoire de façon consciencieuse et dans les délais impartis. » « Pour enseigner de façon efficace, il faut d'abord maîtriser ce que l'on enseigne. »
Formation par l'apprentissage	« Le savoir et son application sont indissociables. » « Je démontre les aptitudes sur lesquelles porte le cours et je donne l'exemple des bonnes pratiques. »
Développement cognitif	« L'enseignement doit avant tout viser à modifier la qualité de la réflexion. » « Je mets en question les idées reçues au sujet de la matière traitée. » « Je dois tenir compte des réactions émotionnelles de mes étudiants, c'est important. »
Réalisation de soi	« Je trouve toujours quelque chose de positif à dire au sujet du travail de chacun ou de saluer les contributions individuelles à un projet. » « Enrichir ses propres connaissances sans contribuer au changement social ne suffit pas. »
Réforme sociale	« Je me sers du sujet à l'étude pour amener mes étudiants à aspirer à des idéaux plus nobles. »

Collins et Pratt (2011) ont établi, pour chacune de ces échelles, un coefficient alpha de Cronbach situé entre 0,70 et 0,84, attestant d'une bonne fiabilité. Collins et Pratt (2011) ont également constaté que l'instrument avait une bonne validité apparente (mesurée par un test de rapidité à classer des cartes représentant les cinq perspectives) et interne (mesurée par une analyse factorielle). Le tableau 5 montre qu'aux fins de notre

étude, les échelles du TPI sont d'une fiabilité interne modérée à bonne (selon les alphas de Cronbach). Comme le laisse entendre la note qui accompagne le tableau 5, nous avons laissé tomber certains éléments des échelles relatives à la transmission de l'information et au développement cognitif, de manière à élever les coefficients de fiabilité à un niveau acceptable. Nous nous sommes ensuite servis des échelles révisées pour nos analyses de validation. Pour la version à huit éléments de l'échelle relative à la transmission de l'information, la fourchette de scores possibles est de 5 à 40, et pour la version à sept éléments de l'échelle relative au développement cognitif, elle est de 5 à 35.

Tableau 5 : Coefficients alpha de Cronbach pour les cinq échelles du TPI et scores TPI totaux à l'issue des enquêtes 1 et 2

L'inventaire TPI et ses échelles	Enquête 1	Enquête 2
Transmission de l'information ¹	0,67	0,62
Formation par l'apprentissage	0,76	0,72
Développement cognitif ²	0,83	0,75
Réalisation de soi	0,82	0,86
Réforme sociale	0,89	0,90
Inventaire TPI – Score total	0,88	0,89

Nota : ¹ Selon les réponses à la version de l'échelle relative à la transmission de l'information comportant 8 questions. Les coefficients alpha obtenus avec l'échelle originale à 9 questions sont : 0,66 et 0,58 à l'issue des enquêtes 1 et 2, respectivement.

² Selon les réponses à la version de l'échelle relative au développement cognitif comportant 7 questions. Les coefficients alpha obtenus avec l'échelle originale à 9 questions sont : 0,74 et 0,63 à l'issue des enquêtes 1 et 2, respectivement.

5.4 Groupes de discussion et entrevues

Douze personnes ont participé à l'un de trois groupes de discussion organisés dans les cinq à 12 mois qui ont suivi leur achèvement de l'ISW, tandis que six autres personnes ont accepté de participer à des entrevues individuelles menées en parallèle (n = 18). Nous avons invité à un groupe de discussion les personnes qui avaient indiqué, sur le questionnaire d'enquête 1, qu'elles seraient prêtes à participer à une discussion en groupe. Les entrevues personnelles, qui ont duré entre 30 et 60 minutes, ont été enregistrées et les propos échangés ont par la suite été transcrits. Vu que la plupart des personnes qui ont rempli le questionnaire aussi bien lors de l'enquête 1 que de l'enquête 2 travaillaient à l'Université Western et au Collège Georgian, nous avons décidé de ne recueillir des données que pour ces deux établissements. Les discussions en groupe ont eu lieu en face à face, sans formalités, débutant par quelques mots standard d'explication, garantissant l'anonymat des réponses et la possibilité de se retirer du processus à tout moment. Nous avons invité les participants à prendre connaissance d'un formulaire relatif à l'éthique de la recherche et de le signer en signe de consentement à l'utilisation de leurs réponses. Les personnes qui ont mené les discussions ou entrevues ont commencé par poser une série préétablie de questions et de questions de suivi, en les complétant, s'il y avait lieu, de questions additionnelles (cf. annexe E). Les entrevues individuelles ont eu lieu soit en face à face, soit par téléphone, selon le même protocole, à la seule différence que le consentement a pu être donné verbalement, plutôt que par écrit. Le tableau 6 résume les caractéristiques démographiques des membres du groupe témoin et des personnes qui ont participé aux entrevues individuelles. Les membres des groupes de discussion étaient similaires aux personnes qui ont rempli notre questionnaire d'enquête sur le ISW, en ce sens qu'il s'agissait principalement de femmes faisant pour l'essentiel partie des échelons inférieurs du corps professoral de l'établissement qui les emploie.

Tableau 6 : Caractéristiques démographiques des participants aux discussions en groupe et aux entrevues individuelles, en pourcentage

Sexe	
Femmes	66,7
Hommes	33,3
Situation professionnelle	
Chargés de cours/d'enseignement	50,0
Professeurs adjoints	11,1
Professeurs agrégés	5,6
Professeurs titulaires	5,6
Autre	27,8
Établissement	
Université Western	66,7
Collège Georgian	33,3
Années d'expérience dans l'enseignement	
Entre moins de 1 an et 4 ans	44,4
Entre 5 et 9 ans	22,2
Entre 10 et 14 ans	5,6
Entre 15 et 19 ans	11,1
Entre 20 et 24 ans	5,6
Entre 25 et 29 ans	5,6
30 ans ou plus	5,6
Nomination	
Université – poste menant à la permanence	5,6
Université – poste à contrat / pour la session	61,1
Collège – poste menant à la permanence	5,6
Collège – poste à contrat / pour la session	16,7
Collège – autre	11,1

Nota : n = 18.

6.0 Résultats

6.1 Résultats quantitatifs

6.1.1 Plan d'analyse

Nous avons procédé à une série d'analyses de variance selon la méthode des parcelles subdivisées en nous fondant sur les inventaires ATI-R et TPI. Les deux variables indépendantes de ces analyses étaient le groupe

et le moment. La variable « groupe » représente les personnes ayant participé à un ISW (groupe ISW) et celles n'ayant pas participé à un tel atelier (groupe non-ISW). La variable « moment » représente le moment auquel une personne a rempli le questionnaire d'enquête, à savoir soit avant le début d'un ISW (enquête 1) soit après son achèvement (enquête 2). Pour reprendre nos hypothèses de départ, nous nous attendions à ce que les scores que le groupe ISW obtiendrait à l'inventaire ATI-R et aux échelles de la transmission de l'information, du développement cognitif et de la réalisation de soi de l'inventaire TPI changent de manière significative entre l'enquête 1 et l'enquête 2, mais nous ne nous attendions pas à la même variation en ce qui concerne le groupe non-ISW. À titre d'exemple, nous nous attendions à une réduction marquée de l'approche axée sur les enseignants, favorisant la transmission de l'information, mesurée à l'aide de l'échelle ITTF chez le groupe ISW entre le début et la fin de l'atelier, mais pas chez le groupe non-ISW. Pareil résultat serait indicateur d'une importante interaction entre les variables « Groupe » et « Moment » sur l'échelle ITTF de l'ATI-R.

Nous allons aussi considérer les effets possibles d'une variable indépendante (groupe ou moment) sur une variable dépendante, sans égard à la variable indépendante restante. Il se peut par exemple que les scores des personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW (groupe) varient de manière significative sur une échelle du TPI, peu importe quand les participants ont rempli le questionnaire d'enquête (moment); si tel s'avérait être le cas, pareille constatation serait qualifiée d'effet principal significatif pour le groupe. Les principaux effets sont toutefois sans intérêt en présence d'interactions significatives (Gardner, 2001), et de ce fait, si nous repérons de telles interactions, nous n'évaluerons pas les principaux effets.

Il s'est avéré plus difficile de relever les différences statistiques entre le groupe ISW et le groupe non-ISW, en raison de la relativement petite taille de ces échantillons. Ce problème a été aggravé par le fait que nous avons appliqué une correction de Bonferroni, une méthode conservatrice permettant de contrôler le risque d'inflation d'une erreur de type 1 associé à des comparaisons multiples. En conséquence, une partie de nos constatations n'ont pas atteint un niveau de signification conservateur, même si elles satisfaisaient au critère non-corrigé de $p < 0,05$. Nous rendrons compte de ces constatations, en les qualifiant de tendances, afin de mettre en lumière des aspects qui mériteraient une étude plus poussée. Pour justifier leur inclusion, nous avons prévu une mesure de l'ampleur de l'effet pour nos analyses préliminaires. L'ampleur de l'effet donne une idée de la robustesse de l'association entre les variables, indépendamment de la taille d'un échantillon (Ellis, 2010). Cohen (1988) a formulé des lignes directrices pour l'interprétation de l'êta au carré partiel, que nous utilisons pour mesurer l'ampleur de l'effet, 0,01 ou moins, 0,06 et 0,14 ou plus représentant un effet mineur, moyen ou majeur, respectivement.

6.1.2 Différences entre les établissements

Vu sa nature structurée, un ISW est censé avoir une incidence similaire sur ses participants, quel que soit l'établissement au sein duquel il est organisé. Nous avons néanmoins jugé important de procéder à une vérification empirique du bien-fondé de l'agrégation de données recueillies auprès des sujets qui enseignent dans une université et de celles recueillies auprès de sujets qui enseignent dans un collège (c.-à-d. de données qui ne présentent pas de différence significative en regard des variables dépendantes). Nous avons soumis les échelles des inventaires ATI-R et TPI à une série de tests t indépendants au moment de l'enquête 1 et de l'enquête 2 (voir le tableau F1 à l'annexe F). Une seule des quatorze comparaisons a atteint une signification statistique après application de la correction de Bonferroni (c.-à-d., $p < 0,025$, ATI-R; $p < 0,01$, échelle du TPI). Plus précisément, les enseignants au palier collégial ont obtenu des scores nettement plus élevés à l'échelle ITTF (ATI-R, enquête 1) que leurs collègues du palier universitaire [$t(52) = 2,573$, $p = 0,013$; $M = 3,75$ et $3,47$ et $ET = 0,345$ et $0,599$ pour les personnes enseignant au collège et à l'université, respectivement]. Néanmoins, nous estimons pouvoir à juste titre regrouper les participants des ISW organisés en milieu collégial ou universitaire aux fins de toutes nos analyses subséquentes, vu que nous n'avons repéré qu'une seule différence significative et qu'une séparation de ces deux groupes réduirait plus encore la taille de nos échantillons, déjà petite.

6.1.3 Approches pédagogiques

Comme nous nous y attendions, nous avons relevé une interaction significative entre le « groupe » et le « moment » pour l'échelle ITTF de l'inventaire ATI-R [$F(1,63) = 9,04$, $p = 0,004$, η^2 au carré partiel = 0,125]. Chez les personnes ayant participé à un ISW, le score relatif à l'approche pédagogique axée sur les enseignants a baissé de manière non seulement significative, mais importante, durant l'atelier, à en juger par l'ampleur de l'effet constaté [$F(1,63) = 13,42$, $p = 0,001$, η^2 au carré partiel = 0,176], tandis que nous n'avons relevé aucune variation significative durant le même temps chez les personnes n'ayant pas participé à un atelier ISW [$F(1,63) = 1,06$, ns, η^2 au carré partiel = 0,017; voir la figure 1 et le tableau 7]. Ce résultat signifie qu'un changement conséquent est intervenu chez les membres du groupe ISW du début à la fin de leur atelier, sous forme d'un abandon plus ou moins marqué de la perception du rôle de l'enseignant comme étant celui d'expert et de seule source de transmission du contenu du cours (ce que King, 1993, à la page 30 appelle « le sage sur l'estrade » (sage on the stage)).

Pour l'échelle CCSF de l'inventaire ATI-R, l'interaction comme les effets principaux relatifs aux variables « groupe » et « moment » étaient non-significatifs [$F(1,63) = 0,897$, ns, η^2 au carré partiel = 0,014; $F(1,63) = 0,00$, ns, η^2 au carré partiel = 0,000; $F(1,63) = 1,23$, ns, η^2 au carré partiel = 0,019, respectivement; cf. tableau 7]. Ainsi, et cette observation nous a surpris, la participation au programme, le moment et le groupe se sont avérés sans relation avec l'orientation sur les étudiants de l'approche pédagogique (voir les statistiques descriptives correspondantes aux tableaux F2 et F3 de l'annexe F).

Figure 1 : Moyennes pour les approches pédagogiques axées sur les enseignants à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW

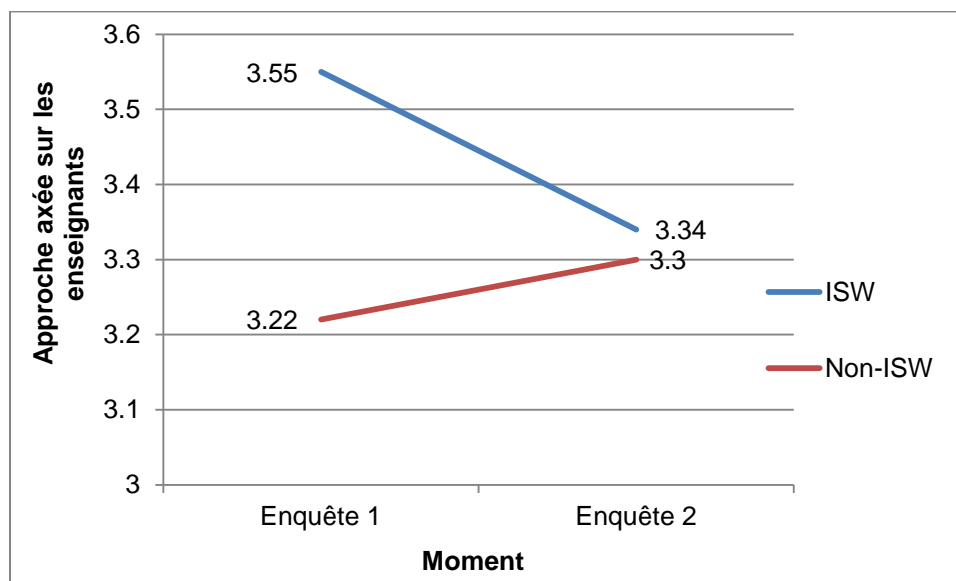


Tableau 7 : Moyennes et écarts-types pour les groupes ISW et non-ISW aux deux échelles de l'inventaire ATI-R lors des enquêtes 1 et 2

Inventaire ATI-R	Enquête 1		Enquête 2	
	M	ET	M	ET
ITTF				
Groupe ISW	3,55	0,532	3,34	0,547
Groupe non-ISW	3,22	0,631	3,30	0,649
CCSF				
Groupe ISW	3,97	0,566	4,02	0,590
Groupe non-ISW	3,85	0,731	3,80	0,781

6.1.4 Perspectives de l'enseignement

Tel que prévu, nous avons relevé une interaction significative entre le « groupe » et le « moment », mais seulement pour l'échelle relative au développement cognitif de l'inventaire TPI et le score TPI total. Les échelles portant sur la transformation de l'information, la formation par l'apprentissage, la réalisation de soi et la réforme sociale n'ont fait ressortir aucune interaction significative. En ce qui a trait à l'échelle mesurant le développement cognitif, les résultats du groupe ISW n'ont pas varié de manière significative entre l'enquête 1 et l'enquête 2 [$F(1,66) = 1,67$, *ns*, η^2 au carré partiel = 0,025], contrairement à ceux du groupe non-ISW [$F(1,66) = 8,01$, $p = 0,006$], l'effet relevé ayant été entre moyen et majeur (η^2 au carré partiel = 0,108). Les personnes ayant participé à un ISW ont continué à accorder la même importance au développement cognitif des étudiants dans leur perspective de l'enseignement, tandis que leurs collègues n'ayant pas participé à un tel atelier ont eu tendance à s'éloigner d'une perspective favorisant ce développement (cf. Figure 2 et Tableau 8). L'important déclin de l'approche favorisant le développement cognitif chez les membres du groupe non-ISW représente un recul significatif au niveau de l'appui de l'apprentissage des étudiants; ces personnes aident de moins en moins leurs étudiants à créer des structures cognitives complexes susceptibles d'approfondir leur apprentissage (Pratt et Collins, 2013).

Figure 2 : Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant le développement cognitif à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW

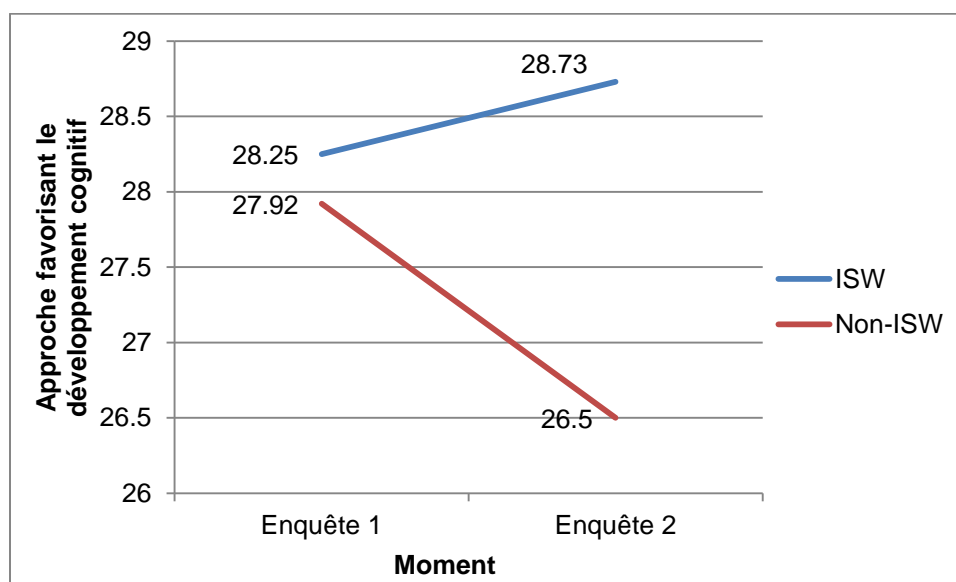


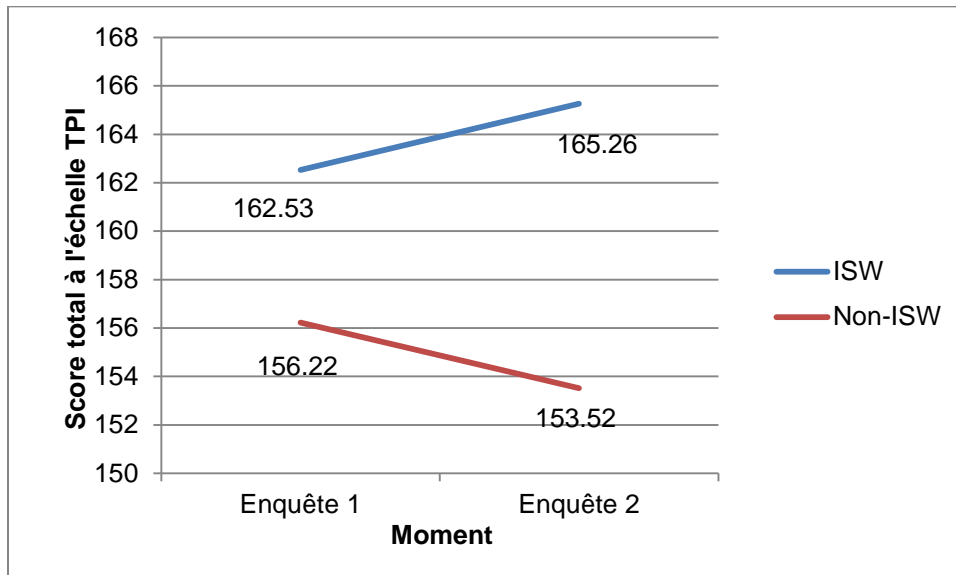
Tableau 8 : Moyennes, écarts-types et tests statistiques pour les groupes ISW et non-ISW aux échelles du TPI à l'issue des enquêtes 1 et 2

Inventaire TPI et échelles	Enquête 1		Enquête 2		
	M	ET	M	ET	
Transmission de l'information ¹					
Groupe ISW	29,84 (33,58)	3,680 (4,140)	29,73 (33,45)	3,374 (3,795)	$F(1,68) = 0,041$, <i>ns</i> , η^2 au carré partiel = 0,001
Groupe non-ISW	29,40 (33,08)	3,500 (3,938)	29,16 (32,81)	3,693 (4,155)	
Formation par l'apprentissage					
Groupe ISW	34,42	5,602	35,12	4,314	$F(1,66) = 1,77$, <i>ns</i> , η^2 au carré partiel = 0,026
Groupe non-ISW	33,68	3,591	33,12	4,006	
Développement cognitif ¹					
Groupe ISW	28,25 (36,32)	3,648 (4,690)	28,73 (36,94)	3,113 (4,003)	$F(1,66) = 9,27$, $p = 0,003$, η^2 au carré partiel = 0,123
Groupe non-ISW	27,92 (35,89)	2,198 (3,752)	26,50 (34,07)	3,990 (5,129)	
Réalisation de soi					
Groupe ISW	33,35	4,680	33,44	5,030	$F(1,66) = 1,33$, <i>ns</i> , η^2 au carré partiel = 0,020
Groupe non-ISW	31,20	5,362	30,28	7,021	
Réforme sociale					
Groupe ISW	27,24	6,816	28,36	6,143	$F(1,67) = 4,06$, $p = 0,048$, η^2 au carré partiel = 0,057
Groupe non-ISW	24,50	6,900	23,75	6,936	
TPI – Total					
Groupe ISW	162,53	16,125	165,26	15,974	$F(1,55) = 5,92$, $p = 0,018$, η^2 au carré partiel = 0,097
Groupe non-ISW	156,22	15,882	153,52	16,492	

Nota : ¹ Par souci d'une plus grande uniformité interne, nous avons utilisé les variantes à 8 et 7 questions des échelles relatives à la transmission de l'information et au développement cognitif, respectivement, aux fins de ces analyses. Afin de pouvoir comparer les statistiques descriptives découlant de ces deux échelles à celles tirées des autres échelles de l'inventaire TPI, qui comportent toutes 9 questions, les moyennes et les écarts-types ajustés pour refléter les originaux à 9 questions des deux échelles sont présentés entre parenthèses en-dessous des chiffres non-ajustés. Les moyennes ajustées cadrent bien avec les moyennes que rapportent Hubball et coll. (2005) en ce qui concerne les participants à leur programme et la profession enseignante au palier postsecondaire en général.

Comme on peut le voir à la figure 3 et au tableau 8, le groupe ISW et le groupe non-ISW ne présentaient pas de différence significative au moment de l'enquête 1 en ce qui a trait à leur score TPI total [$F(1,55) = 2,13$, *ns*, η^2 au carré partiel = 0,037], alors qu'au moment de l'enquête 2, le score TPI total du groupe ISW était nettement plus élevé que celui du groupe non-ISW [$F(1, 55) = 7,22$, $p = 0,010$, η^2 au carré partiel = 0,116]. Il s'agit là d'un effet probant, vu son ampleur moyenne à majeure. Au moment de l'enquête 2, les personnes ayant participé à un ISW avaient un système de croyances relatives à l'enseignement beaucoup plus intégré et elles étaient nettement plus susceptibles de le traduire en action que leurs collègues n'ayant pas participé à un tel atelier.

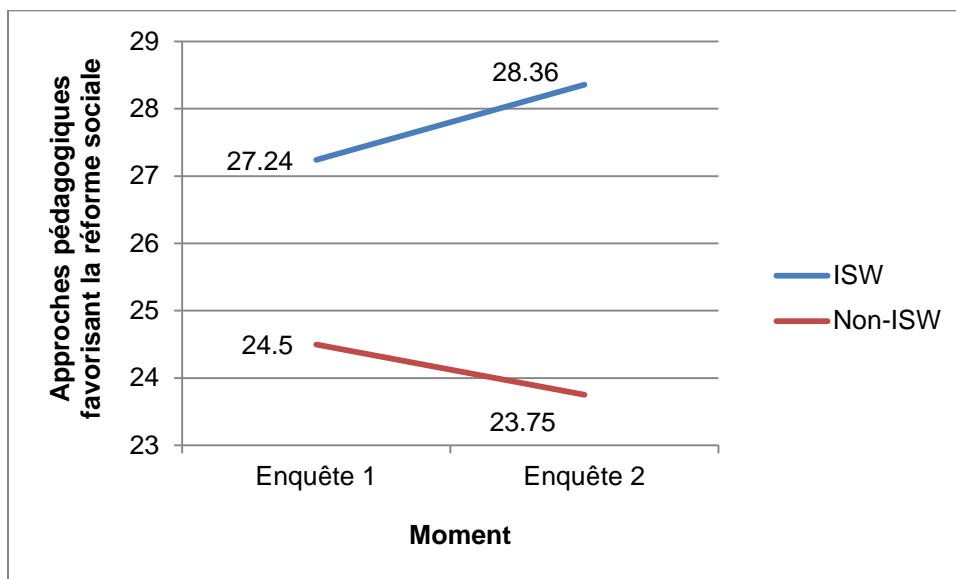
Figure 3 : Moyennes totales à l'inventaire TPI (perspectives de l'enseignement) à l'issue des enquêtes 1 et 2 pour les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW



Nous avons relevé une tendance vers une interaction pour l'échelle du TPI portant sur la réforme sociale ($p = 0,048$, cf. tableau 8), en ce sens que le groupe ISW a fait état d'une hausse considérable de leur perception de l'éducation supérieure comme étant un moteur du changement social entre le moment de l'enquête 1 et celui de l'enquête 2, tandis que le groupe non-ISW n'a guère affiché de variation à cet égard (cf. figure 4). Bien que la différence ne soit pas statistiquement significative suivant la norme conservatrice de signification et après application d'une correction de Bonferroni, la tendance a un effet moyen (η^2 au carré partiel = 0,057). Un effet de cette ampleur signifie que cette nouvelle orientation chez les personnes ayant participé à un ISW représente une modification marquée de leur philosophie de l'enseignement, et que ces personnes accordent plus d'importance dans leur enseignement au rôle crucial que l'éducation postsecondaire joue sur le plan du changement social.

Les résultats des échelles du TPI portant sur la transmission de l'information, la formation par l'apprentissage et la réalisation de soi (c.-à-d., les échelles du TPI qui n'ont pas d'interactions significatives ou influant sur les tendances) ne montrent pas de tendances ni d'effets principaux significatifs pour la variable « moment » relative à l'administration de l'enquête. Autrement dit, les sujets d'étude (quel que soit le groupe dont ils font partie) n'ont fait état d'aucun changement important sur ces trois échelles entre le moment de l'enquête 1 et celui de l'enquête 2 (voir le tableau F4 à l'annexe F).

Figure 4 : Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant la réforme sociale à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW



En ce qui a trait aux principaux effets observés avec les échelles du TPI, une tendance liée à la variable « groupe » s'est dessinée pour l'échelle de la réalisation de soi ($p = 0,043$), avec un effet d'une ampleur mineure à moyenne (η^2 au carré partiel = 0,043; voir la figure 5 et le tableau 9). Ce résultat est indicatif d'une différence importante entre les membres du groupe ISW et ceux du groupe non-ISW, peu importe le moment auquel ils ont rempli le questionnaire d'enquête. Les membres du groupe ISW fournissent un milieu d'apprentissage qui met les étudiants plus à l'aise et en confiance que les membres du groupe non-ISW.

Figure 5 : Moyennes pour les approches pédagogiques favorisant la réalisation de soi à l'issue des enquêtes 1 et 2 chez les personnes ayant et n'ayant pas participé à un ISW

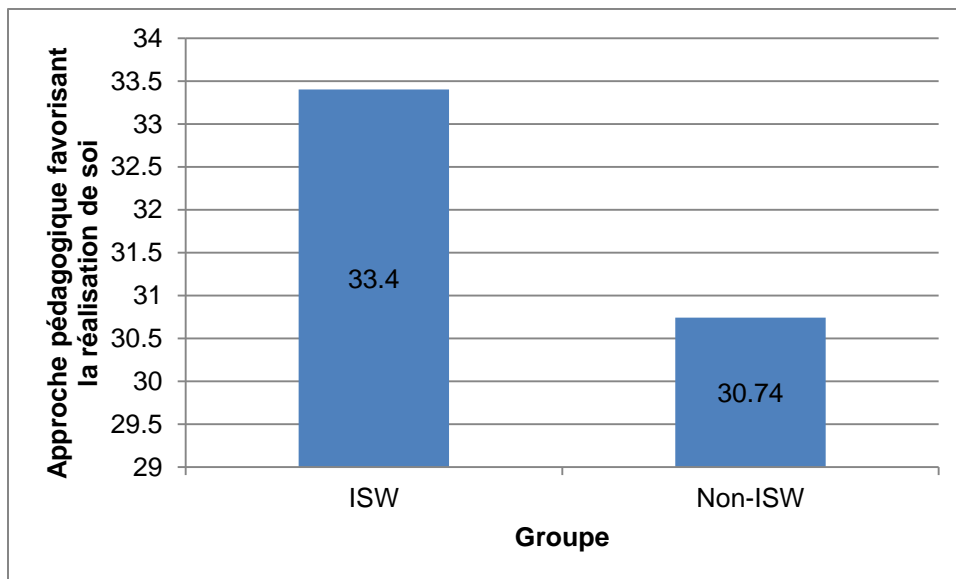


Tableau 9 : Moyennes, écarts-types et tests statistiques pour les groupes ISW et non-ISW aux échelles du TPI

Inventaire TPI et échelles	ISW		Non-ISW		
	M	ET	M	ET	
Transmission de l'information ¹	29,79 (33,51)	3,314 (3,731)	29,28 (32,94)	3,317 (3,731)	$F(1,68) = 0,38$, <i>ns</i> , éta au carré partiel = 0,006
Formation par l'apprentissage	34,73	4,437	33,40	3,758	$F(1,66) = 1,59$, <i>ns</i> , éta au carré partiel = 0,024
Développement cognitif ²	28,49 (36,63)	3,171 (4,076)	27,21 (34,98)	3,257 (4,187)	s.o. ²
Réalisation de soi	33,40	4,588	30,74	5,923	$F(1,66) = 4,26$, $p = 0,043$, éta au carré partiel = 0,043
Réforme sociale	27,80	6,166	24,13	6,776	s.o. ²
Inventaire TPI - Total	163,90	15,638	154,87	15,458	s.o. ²

Nota : ¹Nous avons utilisé les variantes à 8 et 7 questions des échelles relatives à la transmission de l'information et au développement cognitif, respectivement, aux fins de ces analyses, et non les échelles originales à 9 questions. Afin de pouvoir comparer les statistiques descriptives découlant de ces deux échelles à celles tirées des autres échelles de l'inventaire TPI, qui comportent toutes 9 questions, les moyennes et les écarts-types ajustés pour refléter les originaux à 9 questions des deux échelles sont présentés entre parenthèses en-dessous des chiffres non-ajustés.

²Lorsqu'une interaction est évidente, les différences sur le plan de l'effet majeur ne sont pas significatives (Gardner, 2001), et elles ne sont donc pas abordées en détail ici. Aux fins de nos analyses, nous appliquons la même règle aux tendances.

En suivant les procédures décrites par Hubball et coll. (2005), nous avons aussi examiné la dominance respective des cinq échelles de l'inventaire TPI pour le groupe ISW et le groupe non-ISW au moment de l'enquête 1 et à celui de l'enquête 2 (cf. tableau 10). Une échelle est considérée dominante lorsque le score d'une personne à cette échelle est supérieur d'un écart type au score moyen de cette personne à toutes les échelles du TPI. Comme on peut le voir au tableau 10, au moment de l'enquête 1 comme de l'enquête 2, l'échelle dominante du TPI tant pour le groupe ISW que pour le groupe non-ISW (donc celle à l'égard de laquelle ils affichent le pourcentage le plus élevé) est celle du développement cognitif, suivie de l'échelle de la formation par l'apprentissage. Les résultats du groupe non-ISW à l'enquête 2 font exception à la règle, en ce sens que là, l'échelle qui se classe seconde est celle de la transmission de l'information. En ce qui concerne l'évolution de la dominance des échelles entre le moment de l'enquête 1 et celui de l'enquête 2, on a pu constater que le pourcentage de personnes ayant participé à un ISW qui étaient principalement concentrées sur le développement cognitif de leur étudiants a augmenté, tandis que celui d'entre elles qui ont surtout visé à établir un rapport de mentor à mentoré, donc favorisé la formation par l'apprentissage a diminué, tout comme celui qui considèrent que leur rôle est avant tout de contribuer à la réalisation de soi de leurs étudiants. Au sein du groupe non-ISW, le pourcentage d'enseignants qui estimaient principalement que leur rôle consiste à transmettre des connaissances à leurs étudiants a progressé entre les enquêtes 1 et 2, tout comme le pourcentage de ceux qui voient leur rôle comme consistant surtout à favoriser la réalisation de soi de leurs étudiants, tandis que le pourcentage de ceux qui axaient leur enseignement sur le développement cognitif des étudiants a baissé.

Tableau 10 : Perspectives de l'enseignement dominantes à l'issue des enquêtes 1 et 2 pour les groupes ISW et non-ISW, en pourcentage¹

Inventaire TPI et échelles	ISW		Non-ISW	
	Enquête 1	Enquête 2	Enquête 1	Enquête 2
Transmission de l'information	20,6 (7)	20,6 (7)	17,4 (4)	26,1 (6)
Formation par l'apprentissage	35,3 (12)	20,6 (7)	21,7 (5)	21,7 (5)
Développement cognitif	44,1 (15)	50,0 (17)	47,8 (11)	34,8 (8)
Réalisation de soi	17,6 (6)	11,8 (4)	4,3 (1)	13,0 (3)
Réforme sociale	0 (0)	2,9 (1)	0 (0)	0 (0)

Nota : ¹ Les sujets d'étude peuvent manifester plus d'une perspective dominante. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de personnes qui ont fait état de cette perspective.

6.2 Résultats qualitatifs

6.2.1 Plan d'analyse

Nous avons procédé à une analyse qualitative croisée en nous servant d'une combinaison de stratégies orientées sur les variables et orientées sur les cas (Miles et Huberman, 1994). Pour commencer, nous avons codé à l'aide de valeurs déductives (interprétatives et descriptives) les transcriptions des discussions en groupe et des entrevues individuelles. Nous avons pour cela examiné les transcriptions en vue d'y repérer des thèmes et des schémas récurrents d'un cas, autrement dit d'une discussion ou d'une entrevue, à l'autre. Nous avons regroupé les thèmes, les avons résumés et avons vérifié leur uniformité. Nous avons cerné les schémas représentatifs et choisis des extraits. Ensuite, nous avons appliqué une stratégie de dédoublement inductif des cas (Miles et Huberman, 1994) à l'une des transcriptions, afin de déterminer si la participation à l'ISW favorisait une orientation plus marquée en faveur des étudiants et une réflexion critique accrue. Nous avons ensuite examiné chacune des autres transcriptions, afin de déterminer si le schéma initial relevé se reproduisait dans les cas suivants, puis nous avons élargi et raffiné le schéma de façon répétée. Cette analyse par induction nous a permis de relever les éventuels changements quant à la manière dont les participants à nos groupes de discussion interagissent avec les étudiants, et en particulier les changements qui dénotent une approche axée davantage sur les étudiants et moins sur les enseignants ou une approche favorisant la transmission de l'information.

La liste complète des questions que nous avons utilisées lors de nos entrevues semi-structurées figure à l'annexe E. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons d'abord les avantages et l'incidence directe de l'ISW aux yeux des personnes y ayant participé, puis nous résumons les principaux thèmes qui se sont dégagés des données recueillies lors des discussions en groupe et des entrevues individuelles. Les quatre principaux thèmes sont : 1) une augmentation de la pratique réflexive; 2) une orientation dans le sens d'une approche pédagogique plus axée sur les étudiants; 3) une orientation dans le sens d'une approche pédagogique favorisant davantage le développement cognitif des étudiants et 4) un apprentissage transformateur.

6.2.2 Avantages et incidence de la participation à l'ISW

Durant les discussions en groupe et les entrevues individuelles, nous avons demandé aux personnes ayant participé à un ISW de nous dire quelles composantes de l'atelier elles avaient trouvé les plus utiles et de quelle manière elles avaient mis en pratique ce que l'atelier leur avait appris dans l'enseignement de leurs disciplines respectives.

6.2.2.1 Milieu d'apprentissage interdisciplinaire et encourageant

Les personnes ayant participé à un ISW ont évoqué l'interaction avec des collègues enseignant dans quantité de disciplines et le sentiment d'appartenance à une communauté comme l'un des avantages inattendus de leur participation à cet atelier. Plusieurs d'entre elles ont dit qu'elles avaient apprécié la possibilité de parler

pédagogie en détail avec des pairs – chose qui, à les en croire, leur arrive rarement dans leur travail au jour le jour. Elles ont observé qu'à leurs débuts dans la profession, elles avaient souvent eu l'impression qu'il était attendu d'elles de posséder d'ores et déjà les aptitudes à l'enseignement requises et il leur avait généralement été impossible de discuter de ce qu'elles ne savaient pas avec des collègues enseignant dans leur discipline. En revanche, l'ISW leur a, selon leurs dires, offert un milieu encourageant et confortable, propice à la mise à l'essai de nouvelles interactions. Elles ont eu l'impression que l'ISW avait facilité leur apprentissage. Une personne a dit que l'atelier pouvait servir de modèle d'un enseignement efficace :

J'ai beaucoup appris. J'ai découvert des choses auxquelles je devrais faire plus attention dans ma classe; qu'il ne s'agit pas juste de donner un cours magistral, mais de trouver des façons de faire participer les étudiants aux cours. Je pense que nous devrions pratiquement toutes et tous le faire, mais nous ne savons pas vraiment comment nous y prendre. J'ai évidemment appris plein de choses des personnes qui ont animé l'atelier, mais aussi des petits groupes que nous avons formé, et des exercices de mise en application de certaines techniques, sans oublier de la rétroaction des autres membres des groupes dont j'ai fait partie.

6.2.2.2 Cadre BOPPPS

Les personnes ayant participé à un atelier ont rapporté que par la suite, elles étaient mieux à même de gérer leur temps, aussi bien lors de la préparation d'une journée d'enseignement que durant l'enseignement en classe, et ce grâce à l'application du cadre BOPPPS. Les participants ont parlé d'avoir appliqué tout ou partie, selon le cas, des six éléments de ce cadre (c.-à-d., passerelle, objectifs, évaluations préliminaire et postérieure, participation et sommaire) à tous leurs plans de leçons, ou encore avoir mis au point une variante du cadre BOPPPS adaptée à leur contexte particulier. Une enseignante a décrit la manière dont le cadre BOPPPS l'a aidée à réfléchir à sa façon d'enseigner :

...l'atelier m'a obligée à réfléchir à la clarté de la communication, et plus particulièrement à la question de savoir si j'explique toujours assez clairement ce que j'enseigne. La façon dont j'enseigne le contenu et dont j'organise mes cours est de faire des tests avant-après. Lorsque je traite d'un contenu et que j'ai l'attention des étudiants, est-ce que ma présentation est aussi simple qu'elle pourrait l'être, ou est-ce que je pourrais encore la simplifier? Je pense qu'avec un test avant et un test après, et la façon dont j'ai l'habitude d'inclure une discussion, là, je me suis dit que là oui, effectivement, c'est bon de discuter, alors que non, tel et tel sujet se prêterait vraiment mieux à des questions appelant de simples réponses par oui ou par non, les oui et non donnés à l'aide de boutons-poussoirs. Je vois bien maintenant quelle activité se prête le mieux à quelle matière.

Nous avons par ailleurs entendu les personnes qui ont participé à un atelier nous dire qu'elles avaient essayé d'appliquer tout ou partie du cadre BOPPPS à des contextes d'enseignement nouveaux ou variés. Elles ont remarqué que leurs étudiants avaient réagi de manière positive au cadre à mesure qu'ils s'y sont habitués et qu'ils ont mieux compris ce qui était attendu d'eux. Une personne a dit que s'il lui arrivait d'oublier de terminer une leçon par un sommaire, ses étudiants lui rappelaient de le faire.

6.2.2.3 Adoption des techniques de l'ISW relatives au déroulement des cours et à la participation des étudiants

Les participants ont aussi dit avoir incorporé non seulement le cadre BOPPPS à leur enseignement, mais avoir aussi appliqué à leurs étudiants plusieurs techniques que les animateurs de l'atelier avaient utilisé pour obtenir leur participation. Par exemple, durant l'ISW, les animateurs forment un cercle, assis, avec les participants, au moment des séances de rétroaction, déplacent le mobilier selon les besoins d'une activité, interrogent les participants sur ce qu'ils pourraient faire autrement pour les aider à mieux apprendre et donnent l'exemple de différentes interactions entre enseignant et étudiants. Sans avoir été spécifiquement préparés à agir de la sorte, les participants ont décrit leurs efforts pour incorporer ce type d'activité à leur enseignement. Ils ont mentionné qu'avant l'ISW, ils étaient conscients de la nécessité de faire participer les étudiants, mais ne savaient pas comment s'y prendre pour y parvenir. Ceci ne devrait pas surprendre, vu que la majorité des personnes qui enseignent au palier postsecondaire n'ont pas suivi de formation leur ayant

spécifiquement appris comment enseigner; leurs observations à cet égard révèlent toutefois une attente sous-entendue qu'il s'agit toujours d'obtenir la participation active des étudiants à leur propre apprentissage.

Les participants ont souvent parlé de la mise en œuvre réussie des techniques présentées lors de l'atelier en vue d'accroître la participation des étudiants en classe. Les pratiques d'enseignement que les participants ont dit avoir utilisées incluent la narration, le recours accru à des éléments visuels, la discussion et les études de cas. Certaines personnes ont explicitement relaté qu'elles ont substitué ces pratiques à la transmission de l'information moyennant un cours magistral. Une personne a observé :

Au cours du semestre dernier, j'ai mis en application quantité de leçons de l'atelier, par exemple la règle « réfléchis, apparie, partage », quantité de trucs de schématisation conceptuellequi ont vraiment eu l'air de cliquer avec mes étudiants et de les amener à réfléchir plus sérieusement aux notions dont traitent mes cours. Je me suis aussi rappelé de leur offrir des illustrations de mes propos, plutôt que de juste les inonder de paroles. J'ai commencé à me servir de PowerPoint et ensuite à leur dire de discuter d'un sujet en ligne.

Certaines personnes ont dit qu'après l'ISW, les avantages de la participation des étudiants leur avaient semblé plus évidents et, de ce fait, elles avaient modifié leurs pratiques en classe :

Ce que l'atelier m'a prouvé ... c'est que je dois faire des efforts pour faire participer mes étudiants aux cours...les stratégies d'apprentissage actif font partie des choses que j'essaie désormais ... de toujours intégrer à mon enseignement en classe.

Je ne me rendais pas compte de toutes les petites techniques dont on peut se servir pour motiver les étudiants, et durant l'atelier, on nous a remis une liste de toutes les activités qu'on peut organiser... Les règles sont si simples, par exemple, réfléchis, apparie, partage. Je ne les appliquais probablement jamais avant l'atelier, et maintenant, je le fais tout le temps.

6.2.3 Pratique réflexive accrue

Nous avons émis l'hypothèse que lorsque les enseignants commenceraient à réfléchir à l'incidence de leur enseignement sur l'apprentissage des étudiants, ils se mettraient à adopter plus de pratiques axées sur les étudiants. L'ISW amène les enseignants à réfléchir à leur propre façon d'enseigner, ce dont l'atelier traite ensuite à différents moments et de différentes manières. L'apprentissage prend appui sur les acquis et utilise le dialogue intérieur et les échanges avec des collègues. La réflexion peut amener à un examen critique de ses propres suppositions, valeurs, croyances et pratiques pédagogiques. Nous avons identifié trois types d'activités liées à la pratique réflexive dans les observations recueillies : 1) réfléchir à ses propres suppositions; 2) encourager les étudiants à réfléchir et 3) inviter de la rétroaction, en vue de réfléchir aux réflexions des autres sur sa façon de faire les choses.

La première activité consiste à *examiner ses suppositions personnelles* concernant l'enseignement et l'apprentissage. Cette remise en question de ses propres idées est un important précurseur de la modification de ses habitudes (Mezirow et Taylor, 2009).

L'ISW m'a fait penser aux choses que je fais différemment, et à la question de savoir si je les fais par habitude, ou sciemment.

Par ailleurs, les participants ont évoqué l'importance d'*encourager les étudiants à réfléchir* pour approfondir leur apprentissage. Une personne a fait la distinction entre simplement enseigner le contenu d'un cours et mettre les étudiants au défi d'arriver à un apprentissage plus profond :

Au début de l'atelier, je ne l'aurais pas cru possible, mais au fur et à mesure, j'ai constaté que la façon dont je posais mes questions devenait plus claire et elles suscitaient une réflexion, pas juste une réponse immédiate ... Donc, par exemple quand mes étudiants me donnent une réponse, je leur dis, bon, et pourquoi n'est-ce pas vrai? Et à la fin de chaque classe maintenant, je leur rappelle que peu importe ce qu'ils apprennent, ce qui importe, c'est qu'ils sachent pourquoi ils l'apprennent. Durant les deux premières classes du cours que j'enseigne en ce

moment, je leur ai dit que nous allions commencer par couvrir le contenu, apprendre de quoi il en retourne. Mais je les ai aussi prévenus qu'ils devaient garder une chose à l'esprit, et c'est qu'il y a toujours une cause à toute chose, il y a toujours un pourquoi, ne l'oubliez pas, et c'est ce pourquoi que nous allons découvrir ensemble.

Réfléchir aux réflexions des autres – autrement dit, inviter et apprécier la rétroaction des autres – constitue un troisième type de pratique réflexive. La réflexion critique et la rétroaction constructive sont ses deux éléments clés. La rétroaction est fournie à divers moments, et de différentes façons, durant l'atelier, et elle est souvent citée comme un de ses avantages. Les participants se sont sentis rassurés et épaulés grâce à la possibilité d'obtenir tout de suite de l'information en retour après leur présentation. Bon nombre de personnes ont évoqué avoir eu des difficultés et s'être senties encouragées à prendre des risques et à réfléchir à leurs pratiques au sein de cette agréable communauté d'apprentissage que constituaient l'atelier. Les participants ont parlé de l'indéniable valeur des réactions de leurs pairs à leurs pratiques d'enseignement et du fait qu'ils appréciaient vraiment cette rétroaction :

Pour ma part, ce que j'ai le plus apprécié, c'est la rétroaction de mes pairs, et le fait d'avoir pu rentrer chez moi le soir, après une journée passée à enseigner, et de voir comment je m'y étais prise, parce que nos leçons étaient enregistrées. Les personnes qui animent l'atelier l'enregistrent sur vidéo, et on peut donc tout passer en revue par la suite, réfléchir à ses comportements, et en même temps, obtenir des commentaires de ses collègues. Ça, ça m'a vraiment aidée, et aussi la façon dont la rétroaction était structurée, suivant le modèle du positif-négatif-positif.

Quand vous m'avez dit que j'étais un bon raconteur – je n'en savais rien, je n'avais aucune idée que j'étais un bon raconteur. Maintenant, j'ai décidé de me servir de ce talent, je raconte plus, surtout pour introduire un cours, et ça donne de super bons résultats, ça capte vraiment l'attention de mes étudiants, c'est vrai ... Autrement dit, pour moi, c'est la rétroaction qui m'a donné des ailes.

6.2.4 Réorientation vers une approche pédagogique axée sur les étudiants

Nous avons examiné l'hypothèse que l'ISW aurait pour conséquence, chez les personnes y ayant participé, un éloignement d'une approche axée sur les enseignants et favorisant la transmission de l'information (ITTF) et l'adoption d'une orientation davantage axée sur les étudiants, propice au changement conceptuel (CCSF) entre le moment de l'enquête 1 et celui de l'enquête 2 par comparaison aux approches des membres d'un groupe témoin. L'analyse des transcriptions des discussions en groupe et des entrevues individuelles a effectivement mis en lumière une réorientation vers une approche pédagogique axée sur les étudiants. Cette réorientation s'est manifestée de différentes façons, notamment par le fait que les participants ont dit : 1) réfléchir davantage à ce dont les étudiants ont besoin pour apprendre; 2) planifier et organiser davantage d'occasions d'apprentissage qui suscitent la participation active des étudiants et 3) solliciter la rétroaction des étudiants pour s'assurer qu'ils arrivent aux résultats voulus en termes d'apprentissage.

Les personnes ayant participé à un ISW se font par la suite une idée différente de leur rôle en tant qu'enseignants. Elles disent plus précisément être plus attentives aux besoins des étudiants. Certaines d'entre elles attribuent cette sensibilité accrue et leur nouvelle capacité de surveiller les progrès des étudiants et de savoir s'ils sont prêts ou non à absorber du nouveau contenu à la mise en œuvre du cadre BOPPPS :

L'atelier m'a fait réfléchir bien plus à ce que j'aimerais que les étudiants retirent de mon cours.

Je suis beaucoup plus sensible au point où en sont les étudiants et à la façon dont ils perçoivent le contenu que je leur enseigne.

À l'université, on n'accorde pas trop d'importance à la façon dont on enseigne, ou à la question de savoir si un enseignement répond aux besoins des étudiants. Moi, je pense que c'est important, mais ça m'a paru vraiment difficile au départ.

Confirmant notre hypothèse à cet égard, les participants ont dit mieux comprendre les étudiants en tant qu'apprenants grâce à l'atelier. Cela signifie que ces personnes ont commencé à revoir leur perception de l'enseignement comme moyen de dispenser un apprentissage et à considérer que leur rôle est d'aménager de faire en sorte qu'il soit possible pour leurs étudiants d'apprendre.

Nous avons par ailleurs posé l'hypothèse que les activités de pratique réflexive prévues par l'ISW auraient pour résultat que l'approche pédagogique des personnes ayant participé à un tel atelier deviendrait moins axée sur les enseignants et moins centrée sur la simple transmission de l'information. Comme nous nous y attendions, les participants ont rapporté que leur perception de l'importance de susciter la participation des étudiants a changé du fait de l'ISW. Autrement dit, réfléchir au rôle de l'enseignant et la participation aux activités de l'atelier les a amenés à accepter la validité d'une approche davantage axée sur les étudiants. Un exemple d'un tel changement d'approche est illustré dans les propos suivants relatifs à la planification d'activités qui visent à obtenir la participation active des étudiants :

Je dirais que mon approche est devenue plus centrée sur les étudiants. Je me suis rendu compte que plus je me concentrais sur les étudiants – tiens, aujourd'hui, par exemple, on a seulement abordé un cinquième de ce que je pensais qu'on allait aborder – j'ai réalisé, donc, que quand je me concentre plus sur les étudiants, ce que j'enseigne mise plus sur la qualité que sur la quantité, alors qu'au contraire, une approche axée sur les enseignants a plutôt tendance à se traduire par de la quantité plutôt que de la qualité... Quand on étudie un problème, je le passe en revue et je propose une solution...J'ai décidé qu'au lieu de traiter de quatre ou cinq problèmes, je n'en prendrai qu'un, et je fournirai les réponses. Je leur demande ensuite de m'expliquer par quelles étapes on arrive à la solution donnée.

Ce type d'observation atteste à la fois d'une réflexion sur la manière d'obtenir la participation active des étudiants et des résultats de la mise en pratique des idées s'y rapportant. On reconnaît là, dans la modification explicite des pratiques en classe dans le sens d'une multiplication des activités sollicitant la participation active des étudiants, un mouvement qui part d'une approche visant surtout à transmettre de l'information et qui tend vers une approche davantage axée sur les étudiants. Les participants ont davantage réfléchi à la manière de planifier leurs cours et ont sciemment fait l'effort de poser des questions à leurs étudiants qui appellent autre chose que de simples réponses. Ils ont aussi commencé à utiliser des éléments visuels, les médias et d'autres ressources pour faciliter l'apprentissage actif que préconise l'ISW. Voici quelques exemples de réponses typiques à cet égard :

Une des choses que j'ai commencé à faire, c'est d'utiliser beaucoup d'éléments visuels, de livres et même de l'art.

J'ai organisé des activités en groupes, différents types de discussions et un jeu.

Un troisième type de mouvement vers une approche plus centrée sur les étudiants s'est manifestée par des efforts pour obtenir une rétroaction des étudiants et ainsi déterminer s'ils atteignent les résultats d'apprentissage voulus. Plus d'une personne a estimé que l'information en retour qu'elle avait elle-même obtenue durant l'ISW l'avait convaincue de faire de la rétroaction des étudiants et pour les étudiants une partie intégrante de ses pratiques d'enseignement :

J'ai parlé à mes étudiants et maintenant ils me donnent plus de rétroaction. Je leur ai carrément demandé de me dire ce que je pourrais faire autrement.

Pour moi, la rétroaction que j'ai obtenue durant l'atelier a été extraordinaire, elle a fait une différence énorme! En plus, c'était bien de l'entendre tout de suite, avant de recommencer à enseigner la fois d'après (autrement dit, avant de passer à la prochaine leçon qui prévoyait une rétroaction). Du coup, quand les étudiants me remettent leurs travaux, ma politique personnelle maintenant, c'est que je leur fais des observations avant de leur donner le prochain travail à faire. Ça m'oblige des fois à travailler drôlement tard le soir, mais je suis convaincue que c'est la meilleure chose à faire, donc je le fais... surtout pour les cours de rédaction, de communication. Comment peut-on faire une présentation et ensuite ne pas avoir de rétroaction?... On ne nous a

pas spécifiquement enseigné durant l'atelier qu'il fallait toujours fournir de la rétroaction aux étudiants, mais c'est une chose qui m'a marquée, moi, combien la rétroaction est importante.

Solliciter de la rétroaction a aussi eu pour ramification une amélioration de la communication entre les étudiants et les enseignants au sujet de l'incidence de l'approche pédagogique de ces derniers. Les personnes ayant participé à un ISW ont pris l'habitude de demander plus souvent l'avis de leurs étudiants, de sorte à pouvoir améliorer leurs pratiques d'enseignement, reconnaissant ainsi que les étudiants peuvent avoir des choses très utiles à dire à propos de l'efficacité d'une expérience d'apprentissage dont elles ont tout intérêt à tenir compte par la suite :

Je crois qu'avant, je pensais surtout à moi... mais maintenant, il n'y a pas de doute que je vois l'enseignement comme étant plutôt un dialogue, et je m'en remets plus à ce que les étudiants ont à dire. Je leur demande de la rétroaction, pour savoir comment je pourrais mieux enseigner le même cours une autre fois, ou pour savoir ce dont ils auraient besoin de moi pour réussir dans mon cours. Autrement dit, je vois ça plus comme un cheminement commun, et moins comme mon parcours en solitaire. Mon principal souci maintenant est d'améliorer mes cours pour les étudiants.

6.2.4.1 Évolution des perspectives de l'enseignement

Nous nous attendions à observer une hausse de l'importance accordée au développement cognitif entre l'enquête 1 et l'enquête 2, signe d'une orientation plus sensible à la perspective des apprenants. Comme nous l'avons décrit dans la section précédente, les transcriptions analysées renferment bon nombre de commentaires qui attestent d'une plus grande tendance à réfléchir à l'apprentissage du point de vue des étudiants, à planifier et organiser des activités visant à susciter la participation des étudiants, de même qu'à apprécier la rétroaction de ces derniers. Les changements observés au niveau des pratiques d'enseignement, tels que décrits plus haut, attestent du fait que les personnes ayant participé à un ISW sont moins portées à croire que l'enseignement consiste avant tout à préparer, puis exécuter, la transmission de l'information et adoptent désormais plus souvent des pratiques qui favorisent le développement cognitif de leurs étudiants. Voici quelques exemples de tels propos :

J'ai appris à réfléchir à la partie de ma classe qui est vraiment attentive – et à celle qui ne l'est pas du tout : qu'est-ce que je peux faire pour rallier ceux qui n'y comprennent rien ou n'essaient même pas de comprendre, pour qu'ils participent et s'intéressent eux aussi? Et comment faire pour trouver un juste équilibre entre faire pour le mieux pour les étudiants qui veulent participer et leur donner des notes pour leur participation et ceux qu'il faut encore tirer de leur coquille, sans pour autant nuire aux gens qui sont déterminés à réussir, qui lisent ce que je leur demande et qui remettent leurs travaux à temps?

Le BOPPPS a changé la façon dont je présente le contenu de mes cours et la façon dont je formule les choses, l'ordre des choses aussi, ce qui vient en premier, et ce qui vient en second. Je pense que ce cadre m'a aussi donné un appui, en ce sens que quand je vois que les étudiants ne me suivent pas vraiment, je m'arrête, je décide d'un point pour dire tout simplement, ça suffit pour aujourd'hui, on reviendra sur ce point plus en détail la prochaine fois, je pense que vous n'avez pas encore les bases qu'il faut pour poursuivre.

Pratt (1998) décrit une perspective favorisant la réalisation de soi chez les étudiants comme venant du cœur, ajoutant qu'elle suppose, entre autres choses, la création d'une communauté d'apprentissage englobant l'enseignant et le soutien de ses pairs, de même que l'établissement d'objectifs clairs, stimulants et réalistes. S'il est vrai que bon nombre de participants ont évoqué le soutien par les pairs comme étant une caractéristique de l'ISW et de ce qu'il préconise, au même titre que l'établissement d'objectifs d'apprentissage clairs et stimulants, nous n'avons pas pu établir avec certitude si les changements observés chez les participants étaient signe d'une approche pédagogique penchant plus vers l'accompagnement d'une réalisation de soi chez les étudiants.

6.2.5 Apprentissage transformateur

L'ISW prend appui sur trois éléments fondamentaux d'un apprentissage transformateur : 1) l'expérience personnelle, 2) les occasions de réflexion critique et 3) le dialogue avec soi-même et avec autrui (Mezirow et Taylor, 2009) comme moyen d'inciter les participants à réfléchir à l'incidence de leurs méthodes d'enseignement sur l'apprentissage des étudiants. Ici, les observations des personnes ayant participé à un ISW lors des discussions en groupe et des entrevues individuelles donnent à penser que l'atelier a bien, directement, donné lieu à un apprentissage transformateur. En effet, les participants ont été en mesure d'énoncer bien clairement en quoi leurs méthodes d'enseignement influent sur l'apprentissage des étudiants.

6.2.5.1 Expérience personnelle

Le premier élément fondamental d'un apprentissage transformateur est l'expérience personnelle. Les activités d'apprentissage transformateur prennent appui sur les expériences antérieures des participants et servent à alimenter un dialogue sans précédent au sujet de leurs suppositions, de leurs jugements de valeur ou de leurs croyances – en l'occurrence, au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage, ou encore des rôles respectifs des étudiants et de l'enseignant (Mezirow et Taylor, 2009). Le but de l'ISW est d'aider les participants à prendre conscience des choix qu'ils font lorsqu'ils enseignent, à améliorer leurs pratiques d'enseignement et, par conséquent, à favoriser leur croissance personnelle. S'il s'attache surtout à renforcer les aptitudes à l'enseignement, la rétroaction et les discussions qu'il suscite aident aussi les participants à prendre conscience de certaines de leurs qualités et peuvent les aider à abandonner certaines idées reçues ou à confirmer la validité de leurs croyances au sujet de l'enseignement, selon le cas. Les observations ci-après illustrent une réflexion sur une expérience personnelle :

J'ai réalisé que je n'avais jamais vraiment réfléchi à ce que cela signifie, être une enseignante, et que je devais me faire une meilleure idée des valeurs rattachées à cette fonction. Honnêtement, je ne m'étais jamais arrêtée sur la question avant l'atelier.

6.2.5.2 Réflexion critique

Un deuxième élément fondamental d'un apprentissage transformateur a trait à la réflexion critique sur des idées contradictoires, sur ses sentiments et sur ses actions (Mezirow et Taylor, 2009). Durant l'ISW, la réflexion critique a lieu lors des discussions de groupe relatives aux approches pédagogiques. Les participants ont dit que l'ISW les avait confrontés à des idées et des pratiques en matière d'enseignement qui étaient parfois en opposition avec les leurs :

La participation à l'ISW en vaut vraiment la peine. C'est une excellente façon de remettre en question ses idées reçues et de réfléchir à sa façon d'enseigner. Ce n'est pas facile, bien au contraire, mais c'est très certainement utile.

Avant l'atelier, j'avais l'impression d'être aux prises avec un conflit, face à cette idée de moi devant la classe, en position d'autorité, alors qu'au fond, ça me mettait mal à l'aise.... Je pense que ça a marché, que j'ai réussi à cesser de m'inquiéter de savoir si j'avais l'étoffe d'une personne supposément omnisciente devant mes étudiants... L'atelier nous montre que le rôle de l'enseignant, c'est d'aider les étudiants à apprendre... ça m'a permis de me défaire de mon anxiété à propos de ma place dans la classe... Maintenant, j'enseigne, j'enseigne, j'enseigne. Quand j'y repense, mon attitude a commencé à changer durant l'atelier. J'ai intériorisé mon insécurité et je me montre plus confiante face à mes étudiants.

6.2.5.3 Dialogue avec soi-même et avec autrui

Le troisième et dernier élément fondamental d'un apprentissage transformateur est le dialogue avec soi-même et avec autrui (Mezirow et Taylor, 2009). L'atelier ISW prévoit toujours des discussions. Les personnes qui y participent sont invitées à réfléchir de façon critique à leur manière d'enseigner, à partager leurs réflexions et leurs réactions à de nouvelles idées et expériences en matière d'enseignement, et à répondre aux observations des autres participants. Une personne a remarqué qu'elle avait apprécié :

.... la possibilité de réfléchir en groupe avec d'autres enseignants, et pas juste de recevoir du soutien, mais d'en apporter à d'autres qui débutent peut-être dans la profession. En fait, il y avait parmi nous deux enseignantes toutes fraîches émoulues, qui n'avaient encore jamais enseigné, et ça m'a fait du bien de voir que je pouvais leur donner des conseils.

Bref, les personnes ayant participé à un ISW confirment sans laisser de doute que l'atelier a été pour elles la source d'un apprentissage transformateur. Le ton de leurs observations laisse par ailleurs supposer un fort degré de participation, une véritable prise en compte de la rétroaction des autres participants et une apprentissage attribué au dialogue et à l'interaction avec ces derniers.

7.0 Discussion

7.1 Résumé des constatations

La présente étude visait à évaluer l'incidence que l'atelier sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW) pouvait avoir sur les approches pédagogiques. Nous sommes partis de l'hypothèse que l'approche pédagogique des personnes ayant participé à un ISW devient moins axée sur les enseignants et plus axée sur les étudiants par comparaison à celle de leurs collègues n'ayant pas participé à un tel atelier. Nous avons par ailleurs prédit que la perspective de l'enseignement des personnes ayant participé à un ISW deviendrait moins orientée sur les enseignants, comme Pratt (1998) l'a observé en ce qui concerne la transmission de l'information, et davantage orientée sur les étudiants, notamment en termes de développement cognitif et de réalisation de soi. Enfin, nous sommes partis du principe que nous trouverions, chez les personnes ayant participé à un ISW, des preuves d'une pratique réflexive, élément clé d'un apprentissage transformateur.

Nos constatations ont partiellement validé nos hypothèses. Tel que prévu, les personnes ayant participé à un ISW ont fait état, quatre mois plus tard, d'une approche pédagogique favorisant moins la transmission de l'information et moins axée sur les enseignants. Cette évolution a été confirmée aussi bien par les résultats quantitatifs qu'au vu des données recueillies lors des discussions en groupe ou des entrevues individuelles, selon le cas. Les personnes n'ayant pas participé à un ISW n'ont pas fait montre d'une évolution similaire. Ces constatations, qui cadrent avec celles de Cassidy et Ahmad (2013), sont d'autant plus importantes face à la suggestion de Postareff et coll. (2007), selon laquelle une approche pédagogique axée sur les enseignants est pratiquement immuable.

Nous n'avons pu confirmer qu'en partie notre hypothèse selon laquelle l'approche pédagogique des personnes ayant participé à un ISW deviendrait plus axée sur les étudiants. Nos analyses quantitatives n'ont mis en lumière aucune évolution significative de l'approche pédagogique de ces personnes en faveur des étudiants, mais nos analyses qualitatives ont dégagé des données probantes selon lesquelles leurs pratiques étaient devenues, elles, plus axées sur ces derniers. Ces personnes elles-mêmes ont par ailleurs attribué cette évolution à leur participation à un ISW. Quand nos entretiens ont eu lieu, bon nombre de ces personnes avaient déjà eu l'occasion d'appliquer les idées présentées lors de l'ISW. L'une des raisons pour lesquelles ce changement est devenu apparent dans les résultats de nos analyses qualitatives et non quantitatives est peut-être le moment auquel nous avons recueilli les données. En règle générale, l'enquête postérieure à l'atelier a eu lieu dans les quatre mois suivant l'achèvement de celui-ci, alors que les discussions en groupe et les entrevues individuelles ont souvent été organisées bien plus tard (jusqu'à un an après l'ISW). Ce décalage a peut-être permis aux personnes ayant participé à un ISW de mieux réfléchir à leurs pratiques d'enseignement, ce qui aura pu, à son tour, alimenter l'évolution de leur approche. Cette réorientation est vraisemblablement due au cadre BOPPPS, acronyme dérivé des équivalents anglais pour passerelle (bridge) de transition vers la leçon, objectifs pour la leçon, évaluation préliminaire des acquis, participation des apprenants, évaluation postérieure des éléments appris et sommaire de la leçon de préparation des cours. Les personnes ayant participé à un ISW ont fait des commentaires qui donnent à penser qu'elles ont incorporé tout ou partie de ce cadre à leur manière d'enseigner et que leur enseignement en classe reflète désormais une approche davantage axée sur les étudiants. Ces mêmes personnes ont par ailleurs souvent

évoqué le cadre BOPPPS comme étant l'une des principales leçons qu'elles ont tiré de l'ISW. Encore une fois, il s'agit là d'un changement d'approche important, vu qu'un enseignement centré sur les étudiants a généralement pour corollaire un apprentissage plus profond par ces derniers (Entwistle, 2010).

En ce qui concerne les perspectives de l'enseignement des sujets d'étude, telles que mesurées à l'aide de l'inventaire TPI, les personnes n'ayant pas participé à un ISW nous ont surpris en affichant un recul de leur orientation en faveur du développement cognitif sur les quatre mois qu'a duré notre étude. Aux dires de Pratt (1998), une perspective favorisant le développement cognitif suppose un enseignement résolument orienté sur les étudiants, le rôle de l'enseignant étant d'étayer l'apprentissage de ces derniers dans le but d'accroître leurs capacités de réflexion critique et de résolution de problèmes. Il s'agit là d'un rôle que les enseignants ont du mal à assumer, en particulier en début de carrière. Le fait que les membres du groupe non-ISW ont vu leurs résultats à l'échelle du développement cognitif chuter sur la période de quatre mois entre les deux moments où le questionnaire d'enquête a été administré est troublant, car cette évolution donne à penser que livrés à eux-mêmes, les enseignants pourraient bien en réalité abandonner petit à petit les comportements qui sont connus comme étant importants pour un apprentissage en profondeur chez les étudiants.

Fait important, nous n'avons pas observé le même déclin de la perspective de l'enseignement après quatre mois chez les personnes ayant participé à un ISW. Si au moment de l'enquête 1, aussi bien les personnes ayant que celles n'ayant pas participé à un ISW affichaient une perspective de l'enseignement dominante similaire favorisant le développement cognitif (à raison de 44 et 48 %, respectivement), au moment de l'enquête 2, moins de 35 % des personnes n'ayant pas participé à un ISW avaient encore une perspective de l'enseignement axée sur les étudiants favorisant le développement cognitif de ces derniers. Au moment de l'enquête 2, la perspective dominante la plus couramment observée au sein du groupe non-ISW a changé, passant d'une orientation en faveur de la formation par l'apprentissage à une orientation en faveur de la transmission de l'information. Cette observation cadre avec l'hypothèse avancée par Gibbs et Coffey (2004) selon laquelle, sans perfectionnement, les enseignants risquent d'adopter un enseignement de plus en plus axé sur eux-mêmes. Par comparaison, l'appui du développement cognitif était, au moment de l'enquête 2, l'aspect dominant de la perspective de l'enseignement chez 50 % des personnes ayant participé à un ISW, le second aspect dominant le plus répandu chez ces personnes étant l'appui de la formation par l'apprentissage. Il se peut que l'ISW, du fait qu'il met l'accent sur l'enseignement axé sur les étudiants, permette aux enseignants de conserver sur la durée une perspective de l'enseignement orientée dans ce même sens.

L'ISW aide à enrichir les connaissances et compétences des enseignants, ce qui semble avoir une conséquence inattendue, à savoir que l'atelier les équipe aussi de la détermination à rester fidèles à leurs croyances concernant l'enseignement axé sur les étudiants, même lorsque celles-ci sont remises en question par la réalité sur le terrain. Plus de 50 % des personnes ayant participé à un ISW qui étaient des sujets de notre étude pourraient être considérées des novices, vu qu'elles avaient au plus quatre ans d'expérience; ainsi, il semblerait que le simple fait de maintenir leurs croyances centrées sur les étudiants soit important. En fait, l'importance de faire un effort dans ce sens est soulignée par des recherches telles que celles de Postareff et coll. (2007), selon lesquelles les personnes qui participent à un programme de perfectionnement de l'enseignement d'une durée inférieure à un an étaient susceptibles de voir leur orientation en faveur des étudiants diminuer, et non augmenter. Ces chercheurs ont noté que [traduction] « une formation plus courte semble amener les enseignants à douter davantage d'eux-mêmes en tant qu'enseignants ». Bien que l'ISW soit d'une durée comparativement courte, il semblerait qu'il aide les participants à rester fidèles à leurs pratiques axées sur les étudiants.

Sur la période de quatre mois qu'a duré notre étude, nous n'avons observé aucun changement d'orientation, que ce soit chez les personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW, en ce qui a trait à la place accordée dans l'enseignement à la transmission de l'information, à la formation par l'apprentissage ou à la réalisation de soi, telle que mesure avec l'inventaire TPI. Nous avons été surpris de voir que la participation à l'ISW s'est traduite par une importante augmentation de l'orientation en faveur de la réforme sociale (autrement dit, par une attitude percevant davantage l'enseignement comme un moyen d'amener une réforme sociale). Quoique l'enseignement comme outil de réforme sociale ne soit pas abordé dans le cadre de l'ISW ni un objectif visé par cet atelier, réfléchir aux pratiques en matière d'enseignement, et plus précisément et à sa propre façon

d'enseigner, pourrait bien susciter une orientation plus prononcée en faveur de la réforme sociale. Une étude plus poussée de cette évolution des perspectives de l'enseignement est nécessaire pour mieux comprendre le rôle que joue l'ISW dans l'adoption d'une perception de l'enseignement comme outil de réforme sociale.

Enfin, comme nous nous y attendions, lors des discussions en groupe comme des entrevues individuelles, les personnes ayant participé à un ISW ont souvent évoqué la valeur de la réflexion, qu'elle soit personnelle ou qu'elle découle d'échanges avec autrui. Elles ont dit avoir réfléchi à leurs propres croyances et à ce qu'elles tenaient pour acquis, au rôle de l'enseignant, aux valeurs que véhicule l'enseignement et à de nouvelles façons de voir les étudiants et d'interagir avec eux. Leurs observations laissent penser que ces personnes ont bénéficié d'un apprentissage à un niveau plus profond correspondant aux critères d'un apprentissage transformateur, tels qu'établis par Mezirow et Taylor (2009). Ce résultat cadre aussi avec les conclusions de la recherche de Macpherson (2011) et donnent à penser que l'ISW peut jouer un rôle crucial pour ce qui est de guider ses participants vers un apprentissage transformateur. De plus, ce résultat donne aussi une indication de la raison pour laquelle le score total au TPI est nettement plus élevé pour les personnes ayant participé à un ISW que pour celles n'ayant pas participé à un tel atelier. Comme l'ont observé Hubball et coll. (2005), c'est la réflexion critique au sujet de leur propre manière d'enseigner qui donne aux enseignants la confiance nécessaire pour agir en fonction de leurs propres croyances, ce qui les amène à se prononcer plus résolument en faveur des éléments de l'inventaire avec lesquels ils sont d'accord. Nos constatations confirment la conclusion de la recherche antérieure effectuée par Hubball et ses collègues selon laquelle les enseignants qui ont participé à un programme de perfectionnement de l'enseignement obtiennent des scores totaux plus élevés à l'inventaire TPI portant sur les perspectives de l'enseignement.

7.2 Répercussions

La présente étude a plusieurs répercussions majeures. Tout d'abord, il est important de savoir que l'approche pédagogique des personnes ayant participé à un ISW est devenue moins axée sur les enseignants, étant donné que nous savons qu'une approche axée sur les enseignants a tendance à entraîner, chez les étudiants, une approche superficielle de leur propre apprentissage (Entwistle, 2010). Comme le laissent entendre Biggs et Tang (2007), un cours enseigné par quelqu'un dont l'approche est orientée sur soi-même portera sur le contenu sans valablement motiver les étudiants à approfondir leur apprentissage. Pareille superficialité trouve souvent son pendant dans d'autres aspects du cours. Les évaluations faites par un enseignant dont l'approche est centrée sur lui-même, tendent à ne pas sonder les formes profondes de l'apprentissage ou la compréhension véritable des concepts ou autres éléments enseignés, mais plutôt à se contenter d'une appréciation d'un apprentissage superficiel, ce qui, par ricochet, entraîne un tel apprentissage chez les étudiants (Biggs et Tang, 2007). L'abandon d'une perspective axée sur les enseignants est crucial pour les enseignants eux-mêmes et, en bout de ligne, pour l'apprentissage de leurs étudiants.

Le faible mouvement relevé au vu des données d'enquête vers une approche de l'enseignement axée sur les étudiants ne devrait guère surprendre. Il est possible que la période de quatre mois durant laquelle nous avons mené notre étude ne soit pas assez longue pour qu'un tel changement s'installe. Une approche axée sur les étudiants suppose que les enseignants prennent plus de risques, par exemple en adoptant des techniques favorisant un apprentissage actif, et une réorientation dans ce sens ne peut peut-être pas se produire de façon marquée en l'espace de quatre mois seulement. Vu que bon nombre des personnes ayant participé à un ISW parmi nos sujets d'étude n'avaient que peu d'expérience en enseignement, on peut comprendre qu'elles aient été moins portées à essayer des méthodes pédagogiques dont elles pouvaient craindre qu'elles ne diminuent leur maîtrise de leur classe. Les résultats que produisent des techniques visant un apprentissage actif sont moins prévisibles que ceux d'un enseignement magistral, d'où la possibilité que ce type de technique soit déconcertant pour les enseignants novices. En revanche, les entrevues et les discussions en groupe menées cinq à 12 mois après achèvement de l'ISW ont fourni des données probantes à l'appui d'une réorientation en faveur des étudiants. Les participants ont fait maintes observations attestant d'une telle réorientation, par exemple en disant qu'ils planifiaient leurs cours en tenant plus compte du point de vue des apprenants, qu'ils invitaient plus souvent les étudiants à participer en classe ou encore que leur façon de voir les étudiants a changé et qu'ils apprécient désormais leur rétroaction.

Rares sont au Canada les études, si même il y en a eues, menées en vue de mesurer l'incidence des programmes de perfectionnement de l'enseignement sur les enseignants des collèges et des universités. Bien qu'à priori, ces deux groupes d'enseignants puissent paraître très différents (les personnes qui enseignent à l'université étant en général embauchées pour enseigner et pour faire de la recherche, alors que leurs homologues au palier collégial ont pour seul rôle d'enseigner), nous avons constaté avec intérêt qu'ils ne présentaient guère de véritable différence sur le plan de leurs perspectives de l'enseignement ou de leurs approches pédagogiques. La seule différence que nous avons relevée est qu'avant de participer à un ISW, les personnes qui enseignent au collège étaient plus susceptibles d'avoir une orientation centrée sur les enseignants que leurs homologues universitaires. Toutefois, cette différence avait disparu quatre mois après achèvement de l'ISW.

Bien que ces analyses devaient simplement nous servir à une vérification statistique avant de rassembler les données recueillies dans les collèges et les universités, de manière à disposer du plus grand échantillon possible, leurs résultats soulèvent des questions qui méritent qu'on s'y arrête. En particulier, compte tenu de la croissance du pourcentage d'enseignants embauchés par les universités pour enseigner seulement, et non faire de la recherche, la perception d'une différence entre les enseignants du palier collégial et du palier universitaire semble de plus en plus insignifiante. Il ressort clairement de nos résultats qu'il est essentiel de fournir aux enseignants, peu importe où ils enseignent, des possibilités de réfléchir à leur propre manière d'enseigner, réflexion qui est au cœur même de l'ISW, si nous voulons que leur approche pédagogique soit moins axée sur eux-mêmes. Une recherche de suivi visant à mesurer l'incidence de l'ISW sur les approches pédagogiques un an après achèvement de l'atelier pourrait peut-être, après tout, mettre en lumière des changements quantitatifs importants à cet égard, en complément de changements qualitatifs tels que ceux que nous avons recensés dans la présente étude.

Notre étude alimente le débat quant à la durée à prévoir pour un programme de perfectionnement si l'on veut qu'il ait une incidence sur les approches pédagogiques des enseignants. Il est évident, en particulier au vu de nos analyses qualitatives, que l'ISW, qui est court et intense, a influé sur les croyances des enseignants qui y ont participé et sur leurs comportements en classe, les rendant davantage axés sur les étudiants. Compte tenu du relativement faible coût et de la courte durée de l'ISW par comparaison à d'autres programmes de perfectionnement, nous ferions peut-être bien d'écouter les personnes ayant participé à un tel atelier qui nous disent que cette activité devrait être obligatoire pour toute personne nouvellement embauchée comme enseignante ou enseignant. À l'heure actuelle, les collèges et universités de Colombie-Britannique organisent presque toute des ISW (Macpherson, 2011). Qui plus est, bon nombre des éléments de l'ISW sont dorénavant incorporés en Colombie-Britannique au programme provincial menant à un brevet d'enseignement qui est offert par l'entremise du collègue communautaire Vancouver Community College. Il serait bon, à tout le moins, d'encourager les enseignants à participer à ce type d'activité de perfectionnement et de récompenser ceux qui le font. Quelques voix se sont levées pour dire que l'obligation de participer à des activités de perfectionnement pourrait avoir un effet négatif sur la motivation des enseignants (Parsons et coll., 2013); quoi qu'il en soit, il serait peut-être bon d'envisager de rendre ces activités obligatoires pour les diplômés qui se préparent à une carrière dans l'enseignement, vu les effets négatifs que l'absence d'une telle formation pourrait avoir sur l'apprentissage des étudiants.

Il convient par ailleurs de noter que la présente étude sur une activité de perfectionnement de l'enseignement est l'une des rares à avoir inclus des analyses « avant-après » et à avoir prévu un groupe témoin à des fins de comparaison. Un autre point fort de la présente étude est notre recours à la correction de Bonferroni, laquelle exige des résultats d'une valeur plus élevée avant qu'ils ne soient considérés significatifs et renforce donc la fiabilité de nos résultats statistiques.

Enfin, nous avons rapporté deux tendances à l'issue de constatations qui ne satisfont pas notre norme conservatrice de signification, mais qui auraient satisfait la norme standard ($p < 0,05$), l'ampleur de l'effet associé aux deux étant moyenne. L'ampleur de ces effets nous permet de conclure qu'il s'est produit des hausses significatives au niveau de l'orientation de l'approche pédagogique des personnes ayant participé à un ISW pendant la durée de celui-ci pour ce qui est de voir l'éducation supérieure comme un véhicule du changement social (ou de la réforme sociale). De plus, ces personnes (les membres du groupe ISW) ont attaché plus d'importance à offrir à leurs étudiants un milieu d'apprentissage qui les met à l'aise et en

confiance (signe d'une perspective de l'enseignement favorisant la réalisation de soi), peu importe le moment auquel elles ont rempli le questionnaire d'enquête. Cette constatation laisse supposer qu'il existe fondamentalement une différence importante entre les personnes ayant ou n'ayant pas participé à un ISW. Comme nous le disions plus tôt, ce type de différence porte à conséquence et mérite qu'on l'étudie plus à fond.

7.3 Limitations

Bien que la revue documentaire que nous avons entreprise aux fins de notre recherche nous donne à penser que nos travaux représentent la plus vaste étude empirique jamais effectuée quant à l'incidence de l'ISW sur l'approche pédagogique des enseignants, il convient, comme pour toute autre recherche, d'interpréter ses conclusions à la lumière de ses limitations. L'ISW est un atelier intensif, qui s'étire sur trois jours, et auquel la participation est volontaire. Son but est d'aider les personnes qui y participent à adopter des pratiques d'enseignement plus réflexives. Il se peut que les personnes qui choisissent de s'inscrire à un ISW se distinguent du corps professoral en général. Bien que nous ayons utilisé un groupe témoin comparable, certaines caractéristiques dont nous n'avons pas tenu compte pourraient limiter les généralisations possibles à partir de nos constatations. La limitation de la généralisabilité des constatations pourrait aussi découler de l'autosélection des sujets d'étude. L'autosélection peut bien avoir joué plus encore pour les personnes n'ayant pas participé à un ISW, vu que leur groupe consiste d'une faible partie seulement du grand nombre d'enseignants que nous avons invités à participer à notre recherche, tandis que, comme nous l'avons expliqué au paragraphe 5.2, nous avons obtenu un taux de participation élevé chez les personnes ayant participé à un ISW. Il se peut que le groupe non-ISW ne soit pas représentatif de l'ensemble du corps professoral des différents établissements où nous avons mené notre étude, et ce, malgré leur représentativité très vaste des personnes enseignant dans toutes les disciplines et leurs antécédents très variés dans la profession.

S'il est sans doute vrai que notre étude est la plus vaste faite à ce jour concernant les personnes ayant participé à un ISW, il convient d'user de prudence au moment de faire des comparaisons entre les groupes ISW et non-ISW, vu qu'il nous a été impossible, en raison du nombre de nos sujets d'étude, de pleinement appairer les répondants des deux groupes. À titre d'exemple, 55 % des membres du groupe non-ISW enseignant à l'université occupaient un poste permanent ou menant à la permanence, ce qui n'était le cas que de 17 % des membres du groupe ISW au sein des mêmes établissements. Sans appariement, il n'est pas impossible que ces caractéristiques aient compliqué les résultats. Il n'est pas clair si ces différences ont eu une incidence sur les approches pédagogiques des répondants et si oui, lesquelles, mais il serait indiqué de procéder à une recherche aux fins de laquelle il serait possible d'appairer toutes les personnes ayant participé à un ISW avec d'autres au sein d'un groupe témoin sur la base de caractéristiques clés, afin de pouvoir mieux contrôler les éventuelles caractéristiques pertinentes.

Une différence que nous avons relevée dans la présente étude est que, par comparaison à leurs collègues, les personnes ayant participé à un ISW tendent à afficher une orientation à l'enseignement qui favorise davantage la réalisation de soi chez les étudiants. Il est possible que de par sa nature même l'ISW attire des enseignants qui sont, par tempérament, plus portés à encourager les autres et qui ont, de ce fait, déjà tendance à centrer leur enseignement davantage sur les étudiants que leurs collègues. Plus précisément, l'accent que l'ISW met sur la pratique réflexive le rend peut-être plus intéressant aux yeux des personnes qui ont déjà une tendance plus marquée à vouloir aider les autres dans leur réalisation soi. Si les enseignants moins enclins à adopter une pratique réflexive sont moins susceptibles de participer à des activités de perfectionnement qui accordent une grande place à la réflexion, telles que l'ISW, ce résultat lui aussi donne à penser que nous aurions peut-être intérêt à voir quels incitatifs il y aurait lieu d'offrir aux enseignants pour les inciter à participer à des programmes de perfectionnement de l'enseignement.

Une autre limitation de la présente étude peut bien avoir été notre recours à l'inventaire TPI pour mesurer les changements intervenus au niveau des perspectives de l'enseignement, depuis leur éventuelle orientation sur les enseignants jusqu'à leur orientation sur les étudiants. Collins et Pratt (2011) considèrent que les cinq perspectives de l'enseignement sont tout à fait valables et qu'il n'est pas nécessaire que tous les enseignants adoptent une approche axée sur les étudiants, estimant que la meilleure approche variera en fonction du contexte. Ceci étant dit, on peut voir que quatre de leurs approches sur cinq sont plus ou moins centrées sur

les étudiants (Pratt, 1998), et ces auteurs conseillent par ailleurs aux personnes qui enseignent avec une perspective orientée sur la transmission de l'information de modifier leur stratégie en réduisant le contenu abordé dans leurs cours et en invitant les étudiants à participer à des activités d'apprentissage actif. Ces activités peuvent contribuer à réduire la dominance de la perspective axée sur une simple transmission des connaissances, voire amener les enseignants à réorienter leur perspective de façon plus générale.

Alors qu'une évaluation selon l'inventaire TPI peut s'avérer utile pour amener les enseignants à se faire une meilleure idée de l'orientation qu'ils souhaitent donner à leurs perspectives de l'enseignement, elle semble se prêter moins bien au repérage des changements qui interviennent au niveau de ces perspectives à la suite de la participation à un ISW. Une analyse des descriptions des différentes perspectives de l'enseignement faite après l'enquête 2 a produit un résultat intéressant : la quasi-totalité des descriptions reprenaient des éléments du cadre BOPPPS. Bref, les personnes qui avaient appliqué tout ou partie du cadre (passerelle, objectifs, évaluation préliminaire, participation des apprenants, évaluation postérieure et sommaire) devraient en principe voir leurs scores augmenter en regard des mesures relatives à quatre des cinq perspectives. Seule la perspective favorisant la réforme sociale n'a aucun rapport direct avec le cadre BOPPPS. Curieusement, toutefois, une perspective centrée sur la réforme sociale attache une importance primordiale à la réflexion critique – sur laquelle l'ISW insiste également. Ainsi, il n'est guère surprenant que les scores totaux au TPI des personnes ayant participé à un ISW aient été très nettement supérieurs, au moment de l'enquête 2, à ceux des personnes n'ayant pas participé à un tel atelier.

7.4 Futures recherches

Malgré ses limitations, la présente étude a fait grandement progresser la recherche sur l'ISW, du fait qu'elle a poussé l'analyse au-delà des données relatives au degré de satisfaction (niveau 1 de Kirkpatrick, 1998) et examiné les changements intervenus au niveau des approches pédagogiques, et ce, en comparant des données avant-après relatives à l'orientation des perspectives de l'enseignement des participants et en menant des entrevues avec ces derniers pour déterminer, cinq à 12 mois après achèvement de l'atelier, quelles leçons ils en avaient tiré (niveau 2 de Kirkpatrick). Une bonne évaluation de l'efficacité d'un programme oblige à passer à des niveaux plus élevés encore du modèle de Kirkpatrick et de mesurer les changements qui interviennent dans les comportements et le niveau de connaissances des enseignants à la suite de leur participation à une activité. Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), la détermination de la durée à prévoir entre l'apprentissage de la théorie enseignée au cours de l'atelier et la mise en pratique du nouveau savoir en salle de classe n'est pas toujours aisée. Il est possible que les enseignants aient besoin d'un an ou plus avant de réussir à pleinement incorporer les leçons de l'atelier à leur enseignement. Comme le laissent entendre Postareff et coll. (2007), pour changer l'idée que les enseignants se font de l'enseignement, il faut du temps. Ces auteurs précisent par ailleurs qu'il n'est pas clair si les enseignants doivent en premier lieu modifier leur conception de l'enseignement avant de commencer à modifier leurs pratiques. Bien que nous n'ayons pas observé de variation significative sur le plan statistique dans les approches pédagogiques des personnes ayant participé à un ISW, lors des entrevues, les participants ont dit avoir adopté des approches axées sur les étudiants dans leurs classes. Il est possible que l'instrument d'enquête ne soit pas assez sensible aux changements touchant les approches pédagogiques, ou encore que les enseignants n'ont pas systématiquement adopté de nouveaux comportements. Il serait peut-être utile de déterminer dans une recherche ultérieure jusqu'à quel point ou avec quelle régularité les participants font montre dans leur classe des changements qu'ils rapportent. Fait intéressant, Stes et Van Petegem (2012) ont trouvé que les enseignants sont plus susceptibles d'adopter des approches pédagogiques axées sur les étudiants lorsque leurs collègues et leurs étudiants réservent un accueil enthousiaste aux méthodes d'enseignement correspondantes. Encore une fois, ceci mène à la conclusion qu'il faudrait peut-être encourager les enseignants à adopter de nouvelles méthodes et les récompenser lorsqu'ils le font si l'on veut amener un changement durable. De toute évidence, il serait important de faire un suivi auprès de nos participants quelques années après l'achèvement de l'ISW pour établir l'incidence véritable de cet atelier sur leur manière d'enseigner.

Lors d'une étude sur l'incidence véritable de l'ISW dans les classes, il s'agirait idéalement de prévoir des groupes expérimentaux avant-après et des groupes témoins. Selon Stes et Van Petegem (2012), il faudrait vraiment pousser les choses plus loin que les données autodéclarées si l'on veut mesurer les changements

de comportement en classe. Toutefois, vu le mal que nous avons eu à recruter des personnes intéressées à servir de groupe témoin pour notre étude et les difficultés du même ordre rencontrés par nos collègues qui se sont également penchés sur le perfectionnement de l'enseignement (Gibbs et Coffey, 2004; Stes et coll., 2010), il se pourrait que nous ayons bien de la peine à obtenir de personnes qui ne participent en principe pas à nos ateliers qu'elles nous accueillent dans leur classe. Quoi qu'il en soit, de futures études devraient aspirer à cet idéal.

Aussi bien Prosser (2010) que Collins et Pratt (2011) avancent l'idée dans leurs recherches que l'approche pédagogique des enseignants est fonction de la discipline dans laquelle ils enseignent. Hélas, vu le vaste éventail de disciplines enseignées par les participants à notre étude, il nous a été impossible de vérifier leurs dires. Nous trouvons toutefois cette hypothèse particulièrement intéressante, vu qu'il semble fort peu probable qu'une approche pédagogique uniforme puisse être valable, compte tenu des contextes très divers dans lesquels travaillent les enseignants aux paliers collégial et universitaire.

Il pourrait par ailleurs s'avérer nécessaire d'avoir recours à des mesures autres que celles que permettent d'obtenir les inventaires ATI et TPI pour bien saisir toute l'incidence de la participation des enseignants à l'ISW, en particulier si nous voulons savoir en quoi elle est transformatrice. Bien des voix se sont par exemple levées lors des discussions en groupe et des entrevues pour attester d'une plus grande confiance en soi au moment d'entrer dans une classe après avoir achevé l'ISW. Postareff et coll. (2007) ont aussi entendu les participants à leur programme dire que ce perfectionnement avait accru leur confiance en soi en tant qu'enseignants. La hausse des scores totaux au TPI des personnes ayant participé à un ISW est une autre preuve d'un niveau accru de confiance. Comme nous l'avons déjà remarqué, selon Hubball et coll. (2005), cette hausse des scores donne à penser que les enseignants sont plus susceptibles d'agir d'une façon qui reflète leurs croyances au sujet de l'enseignement après avoir participé à un ISW. On peut en conclure que ces enseignants sont plus confiants dans leur capacité de bien enseigner. Vu le rôle que joue l'autoefficacité pour ce qui est d'accroître le recours par les enseignants à des stratégies pédagogiques productives (Parsons et coll., 2013; Postareff et coll., 2007), il se pourrait que ce soit là un attribut important qu'il y aurait lieu d'évaluer lors d'une future recherche sur l'ISW. Un instrument qu'il pourrait y avoir lieu d'utiliser dans pareille recherche pourrait être celui mis au point à l'université de l'État de l'Ohio spécifiquement pour mesurer l'autoefficacité des enseignants (Teacher's Sense of Self-Efficacy, Ohio State University; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

D'autres chercheurs, notamment Stes et Van Petegem (2012), ont aussi laissé entendre qu'il y aurait lieu d'étudier les caractéristiques des enseignants, en vue de déterminer quelle incidence ont sur ces derniers les programmes de perfectionnement de l'enseignement. Il s'agit de tenir compte des différences individuelles au moment d'évaluer l'incidence d'un programme. De plus, les résultats de la recherche faite par Postareff et coll. (2007) donnent à penser qu'il est important d'encourager les personnes ayant participé à un ISW à continuer de suivre des programmes de perfectionnement de l'enseignement, parce que ceux et celles qui poursuivent leur perfectionnement pédagogique après un premier cours de ce type sont les plus susceptibles d'adopter une approche davantage axée sur étudiants en classe. Les enseignants qui semblent réussir merveilleusement bien à s'approprier le cadre BOPPPS et à s'adonner à une pratique réflexive sont ceux qui ultérieurement suivent les cinq jours de formation prévus pour apprendre à animer un atelier ISW et qui finissent par animer de tels ateliers. Il serait particulièrement intéressant de savoir quelle incidence le fait d'animer des ateliers peut avoir sur l'enseignement en classe. Le perfectionnement professionnel des enseignants, comme presque tout autre type d'apprentissage, nécessite tant renforcement que renouveau pour être d'une véritable efficacité. Enfin, d'autres aspects de l'ISW appellent une étude, notamment la différence entre les programmes de perfectionnement de l'enseignement selon qu'ils sont menés par des pairs ou par des experts.

7.5 Conclusions

La présente étude est la plus vaste menée jusqu'ici concernant l'atelier sur les techniques d'enseignement (Instructional Skills Workshop ou ISW). Elle enrichit donc de façon importante la littérature relative au perfectionnement de l'enseignement au Canada. Ses résultats donnent à penser que nous ferions bien d'examiner plus avant l'influence à long terme que peut avoir la participation à ce type d'atelier sur le

comportement réel des enseignants en classe. L'inventaire ATI semble plus prometteur aux fins de futures études que l'inventaire TPI pour ce qui de mesurer jusqu'à quel point une approche pédagogique est axée sur les étudiants, et surtout pour déceler les changements qui peuvent survenir à cet égard entre deux moments d'administration d'un questionnaire d'enquête, si la période entre les deux était plus longue. Les données que nous avons recueillies lors des discussions en groupe et des entrevues individuelles semblent bien indiquer que les enseignants étaient en train d'adopter une approche pédagogique axée sur les étudiants et que la participation à l'ISW les avait menés à un apprentissage transformateur. Peut-être qu'il faudrait attendre que les enseignants aient eu plus d'occasions de mettre en pratique les stratégies d'enseignement abordées lors de l'ISW et d'y réfléchir avant d'essayer de relever une incidence significative de l'ISW sur les scores des enseignants à des mesures telles que celles de l'ATI portant sur l'orientation en faveur des étudiants. Enfin, la découverte que, sans intervention, l'approche pédagogique des enseignants, telle que mesurée à l'échelle du TPI relative à la perspective de l'enseignement favorisant le développement cognitif, est devenue moins axée sur les étudiants mérite aussi une étude plus poussée. Les années d'expérience à elles seules n'amènent pas nécessairement les enseignants à orienter leurs approches pédagogiques plus en faveur des étudiants.

Une conséquence de la participation à un ISW que nous n'avions pas anticipée est la façon dont les enseignants se sentent sur le campus. Bon nombre de personnes ayant participé à un ISW ont dit que l'atelier les avait aidées à faire connaissance de collègues au sein de leur établissement avec lesquels elles n'auraient autrement guère eu l'occasion de fraterniser, et que leur participation leur avait donné un plus grand sentiment d'appartenance à la communauté collégiale ou universitaire. Trouver des moyens d'influer de façon positive sur le climat au sein d'un établissement est important, vu la rapide expansion du milieu de l'éducation supérieure en Ontario. Comme le système ontarien d'enseignement postsecondaire attache présentement une grande importance à l'apprentissage profond, l'intégration de l'ISW au perfectionnement de l'enseignement partout dans la province pourrait être une solution assez peu coûteuse de rehausser les aptitudes à l'enseignement des personnes qui enseignent dans nos collèges et universités.

8.0 Bibliographie

BIGGS, J. et C. TANG. (2007). *Teaching for quality learning at university*, troisième édition, Berkshire, Angleterre, Open University Press.

CASSIDY, R. et A. AHMAD. (2013). Changes in graduate students' approaches to teaching through conceptual differentiation, manuscrit inédit.

COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, deuxième édition, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

COLLINS, J. B. et D. D. PRATT. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 years and 100,000 respondents: Reliability and validity of a teacher self-report inventory, *Adult Education Quarterly*, vol. 61 (4), p. 358-375.

DAWSON, D., et J. MIGHTY. (2010). *The role of academic development centres in fostering teaching development in professors: impact on quality learning*, exposé présenté à Barcelone, en Espagne, lors d'un colloque sur le perfectionnement de l'enseignement.

DAY, R. et le comité consultatif des ateliers sur les techniques d'enseignement (ISW International Advisory Committee). (2004). *Instructional Skills Workshop: From grassroots initiative to international perspectives*, exposé présenté à la Society for Teaching and Learning in Higher Education, récupéré à l'adresse http://iswnetwork.ca/wp-content/uploads/2012/07/Hand5_ICED.pdf.

DAY, R. et le comité consultatif des ateliers sur les techniques d'enseignement. (2005). *The Instructional Skills Workshop: The heart of an educator learning community in British Columbia and beyond*, exposé présenté à la Society for the Scholarship of Teaching and Learning Conference, récupéré à l'adresse http://iswnetwork.ca/wp-content/uploads/2012/07/Hand_ISW_ISSoTL1.pdf.

ELLIS, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*, New York, NY, Cambridge University Press.

ENTWISTLE, N. (2010). Taking stock: An overview of key research findings, dans J. Christensen Hughes et J. Mighty (dir.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education*, p. 15-57, Queen's Policy Studies Series, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

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, p. 87-100.

HO, A. S. P. (1998). A conceptual change approach to staff development: Effects as perceived by the participants, *International Journal of Academic Development*, vol. 3, n° 1, p. 24-38.

HO, A., D. WATKINS et M. KELLY. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme, *Higher Education*, vol. 42, n° 2, p. 143-169.

HUBBALL, H., J. COLLINS et D. PRATT. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 35, n° 3, p. 57-81.
ISW NETWORK, récupéré le 1^{er} mars 2013 sur le site www.iswnetwork.ca.

KING, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side, *College teaching*, vol. 41, n° 1, p. 30-35.

KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*, deuxième édition, San Francisco, CA, Berrett-Koehler.

KIRKPATRICK, D. L. et J. D. KIRKPATRICK. (2007). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*, San Francisco, CA, Berrett-Koehler.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice-Hall.

KREBER, C., P. BROOK et E. POLICY. (2001). Impact evaluation of programme de perfectionnement de l'enseignementmes, *International Journal for Academic Development*, vol. 6, n° 2, p. 96-108.

MACPHERSON, A. (2011). *The Instructional Skills Workshop as a transformative learning process*, thèse de doctorat inédite, Université Simon Fraser, Burnaby, C.-B.

MEZIRIOW, J. et E. W. TAYLOR (dir.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass.

MILES, M. B. et A. M. HUBERMAN (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA, Sage.

MURRAY, H. (2005). *Student evaluation of teaching: Has it made a difference?* Exposé présenté à la conférence de la Society for Teaching and Learning in Higher Education, à Charlottetown, I.-P.-E.

PARSONS, D., I. HILL, J. HOLLAND et D. WILLIS. (2013). *Impact of teaching development programmes in higher education*, HEA Research Series, R.-U., Higher Education Academy.

PETERSON, R. (2010). *Instructional skill workshops: Proving they make the difference we think they do*, exposé présenté à la Society for Teaching and Learning in Higher Education, Toronto, Canada.

PICCININ, S., C. CRISTI et M. MCCOY. (1999). The impact of individual consultation on student ratings of teaching, *The International Journal for Academic Development*, vol. 4, n° 2, p. 75-88.

PLESCHOVÁ, G. et E. SIMON. (2013). What we know and fail to know about the impact of teacher development, dans *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact, and Future Trends*, vol. 83, p. 1-16, New York, Routledge.

POSTAREFF, L., S. LINDBLOM-YLANNE et A. NEVGI. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, p. 557-571.

PRATT, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Malabar, FL, Krieger Press.

PRATT, D. et J. COLLINS. (2013). TPI: Teaching Perspectives Inventory, récupéré à l'adresse <http://www.teachingperspectives.com>.

PROSSER, M. (2010). Faculty research and teaching approaches: Exploring the relationship, dans J. Christensen Hughes et J. Mighty (dir.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education* (p. 129-137), Queen's Policy Studies Series, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

SMITH, R. A., M. PANG et K. B. CHUAH. (2001). *Building a teaching culture: The Instructional Skills Workshop in Hong Kong*, récupéré à l'adresse http://iswnetwork.ca/wp-content/uploads/2012/07/062_smith.htm.

SOUTHWELL, D. et W. MORGAN. (2009). Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature, un rapport du Australian Learning and Teaching Council, Queensland, Australie, QUT Department of Teaching and Learning Support Services.

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. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach, *Higher Education*, vol. 60, n° 2, p. 187-204.

STES, A. et P. VAN PETEGEM. (2012). Instructional development for university teachers: Causes of impact and practical implications, dans E. Simon et G. Pleschova (dir), *Teacher development in higher education* (p. 234-256), New York, Routledge.

TSCHANNEN-MORAN, M. et A. WOOLFOLK HOY. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 783-805.

TRIGWELL, K. (2010). Teaching and learning: A relational view, dans J. Christensen Hughes et J. Mighty (dir.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education* (p. 115-128), Queen's Policy Studies Series, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

TRIGWELL, K. et M. PROSSER. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective, *Studies in Higher Education*, vol. 21, p. 275-284.

TRIGWELL, K. et M. PROSSER. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, *Educational Psychology Review*, vol. 16, 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, p. 57-70.

