

---

## Cadre et outils pour évaluer

# Décrire un dispositif de formation d'enseignants du supérieur et en comprendre les effets

**Bernadette Charlier & Marie Lambert**

Université de Fribourg, centre de Didactique Universitaire  
90 Boulevard de Pérolles  
CH-1700 Fribourg, Suisse

[bernadette.charlier@unifr.ch](mailto:bernadette.charlier@unifr.ch)  
[marie.lambert@unifr.ch](mailto:marie.lambert@unifr.ch)

---

*RÉSUMÉ.* Les dispositifs de formation des enseignants du supérieur se sont largement répandus ces dernières années. Or, pour orienter, concevoir et évaluer ces dispositifs décideurs, concepteurs et formateurs manquent de cadres théoriques, d'outils d'évaluation et de résultats de recherche empiriques leur permettant d'orienter leur action. Cet article propose tout d'abord un cadre théorique et des outils pour l'évaluation de tels dispositifs de formation. Ensuite, il met en œuvre ce cadre et ces outils à l'occasion de l'évaluation des effets à long terme d'un élément central des dispositifs de formation des enseignants du supérieur : la réalisation d'un projet de recherche ou d'évaluation à propos de son propre enseignement. Les effets de la mise en œuvre de tels projets sont évalués et analysés à partir du cadre proposé. Celui-ci permet la comparaison du dispositif de formation offert avec d'autres dispositifs rendant ainsi les résultats de notre recherche empirique menée selon un modèle mixte généralisable. La discussion des résultats est centrée sur la recherche empirique tandis que la conclusion tente, plus largement, de montrer l'intérêt de cette recherche pour l'évaluation et le développement de connaissances à propos des dispositifs de formation des enseignants du supérieur.

*MOTS-CLÉS :* développement professionnel, enseignement supérieur, «Scholarship of Teaching and Learning», dispositif hybride, évaluation

---

*ABSTRACT :* Faculty development for higher education teachers has become widespread in recent years. However, to guide, design and evaluate these mechanisms, decision-makers, designers and trainers lack theoretical frameworks, evaluation tools and empirical research results to guide their action. This article proposes a theoretical framework and tools for the evaluation of such training environments. It then implements the framework and related tools, evaluating the long-term effects of a central element in faculty development for higher education teachers: carrying out a research or evaluation project about one's own teaching. Assessing and analyzing the implementation of such projects in terms of the proposed framework enables the comparison of the training environment with other environments making the results of our empirical research generalizable. Discussion of the results focuses on empirical research while the conclusion attempts, more broadly, to show the interest of this research for the evaluation and development of knowledge about faculty development schemes for higher education.

*KEYWORDS :* Professional development, higher education, «Scholarship of Teaching and Learning», hybrid learning environment, evaluation

---

## 1. Introduction

Les dispositifs de formation des enseignants du supérieur se sont largement répandus ces dernières années. En France depuis le printemps 2018, la formation des jeunes enseignants du supérieur est même devenue obligatoire. Or, selon des revues de la littérature récentes portant sur les programmes de «*Faculty Development*», pourtant implémentés depuis de nombreuses années en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne, décideurs, concepteurs et formateurs manquent de cadres d'évaluation communs et adaptables (Kolomitra & Anstey, 2017) et de résultats de recherche empiriques (Phuong, Cole, & Zarestky, 2018), leur permettant d'orienter leur action et d'en évaluer les effets.

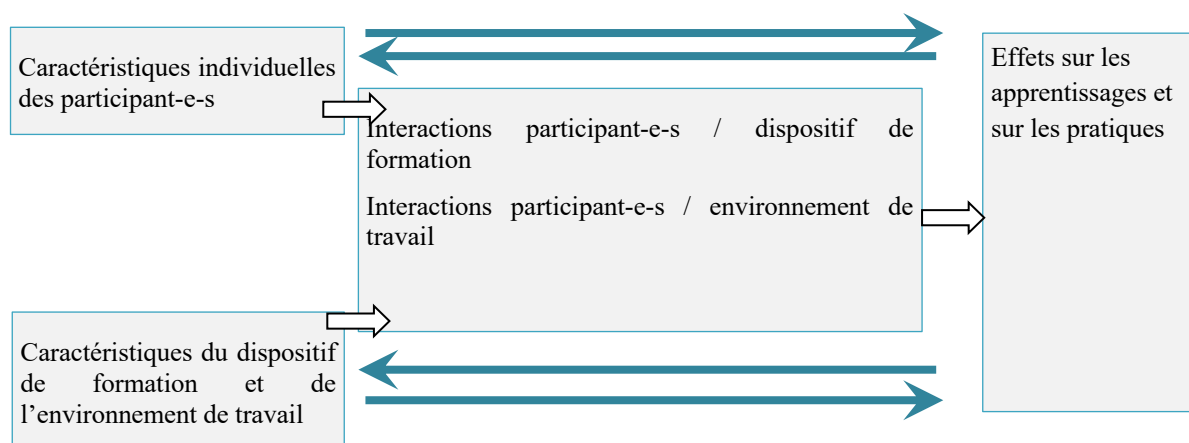
Ce texte propose tout d'abord un cadre théorique et des outils pour l'évaluation de tels dispositifs de formation. En particulier, pour ceux qui adoptent une démarche SoTL («*Scholarship of Teaching and Learning*») et offrent un environnement d'apprentissage hybride. Ensuite, il met en œuvre ce cadre et ces outils à l'occasion de l'évaluation des effets à long terme d'un élément central des dispositifs de formation des enseignants du supérieur : la réalisation d'un projet de recherche ou d'évaluation à propos de son propre enseignement.

Les effets de la mise en œuvre de tels projets sont évalués et analysés à partir du cadre proposé. Celui-ci permet la comparaison du dispositif de formation offert avec d'autres dispositifs rendant ainsi les résultats de notre recherche empirique, menée selon un modèle mixte, généralisable. La discussion des résultats est centrée sur la recherche empirique tandis que la conclusion tente, plus largement, de montrer l'intérêt de cette recherche pour l'évaluation et le développement de connaissances à propos des dispositifs de formation des enseignants du supérieur.

## 2. Cadre théorique

Notre cadre théorique systémique appréhende la complexité des interactions entre les enseignants participant à la formation, leurs caractéristiques personnelles, les caractéristiques du dispositif de formation et les effets sur leurs apprentissages et sur leurs changements de pratique d'enseignement. Les fondements de ce cadre ont été décrits dans (Charlier, Cosnefroy, & Jézégou, 2015 ; Charlier & Lambert, 2019). Son développement s'appuie également sur les travaux du projet de recherche européen HY-SUP<sup>1</sup> (Deschryver & Charlier, 2012) et sur des travaux plus anciens (Charlier, 1998). Nous l'adaptions ci-dessous pour le cas spécifique des dispositifs de formation d'enseignants du supérieur.

Ce cadre permet de décrire et comprendre les effets d'un dispositif de formation en analysant les interactions entre 4 ensembles de variables (fig1.)



**Figure 1.** Cadre systémique pour évaluer les effets d'un dispositif de formation (Charlier & Lambert, 2019)

<sup>1</sup> Site web du projet HY-SUP : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/>

Ce cadre systémique adopté plus largement dans les recherches en Pédagogie universitaire (Noyens, Donche, Coertjens, & Van Petegem, 2017) permet d'évaluer tout dispositif de formation. Selon les cas, il doit être adapté par les chercheurs afin de sélectionner les variables les plus pertinentes pour chaque ensemble de variables : individuelles, du dispositif, caractérisant les interactions entre individus et dispositifs que nous appellerons médiatrices et les effets. Il nous apparaît cependant indispensable que les chercheurs adoptent des variables communes et partagées par la communauté scientifique afin de rendre comparables leurs travaux et de progressivement constituer un corps de connaissances commun. C'est pourquoi dans le cadre de cet article nous intéressant aux dispositifs de formation d'enseignants du supérieur nous développons en particulier les variables permettant de décrire ces dispositifs : les caractéristiques du « *Scholarship of Teaching and Learning* » et les caractéristiques d'un dispositif de formation hybride. Dans la partie consacrée à la méthode, nous décrivons les autres variables sélectionnées pour décrire les caractéristiques individuelles, les interactions participants-environnements et les effets.

## 2.1 Caractériser le dispositif de formation

### 2.1.1 Un dispositif SOTL (« *Scholar chips of Teaching and Learning* »)

La première mention du Scholarship of Teaching remonte à l'ouvrage de Boyer publié en 1990 « *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate* ». L'auteur y distinguait quatre domaines d'expertise des professeurs d'université : le « *scholarship of discovery* » correspondant aux activités de recherche disciplinaires en tant que telles ; le « *scholarship of integration* » visant à mettre les résultats de recherche spécifiques en relation les uns avec les autres, à en réaliser des synthèses accessibles au plus grand nombre et à envisager des perspectives interdisciplinaires ; le « *scholarship of application* » correspondant aux activités de service à la communauté et d'application pratique des connaissances acquises ; le « *scholarship of teaching* » consistant à rendre accessibles les connaissances scientifiques aux étudiant-e-s, ce qui nécessite des compétences pédagogiques permettant non seulement la transmission du savoir, mais également sa transformation et son extension pour favoriser l'apprentissage des étudiant-e-s.

On utilise aujourd'hui plus volontiers le terme de « *Scholarship of teaching and learning* », démontrant la place centrale accordée à l'apprentissage des étudiants dans le processus. De manière générale, il s'agit pour l'enseignant d'adopter une démarche d'investigation au sujet de leur apprentissage et de rassembler des preuves de cet apprentissage. L'enseignant doit donc opérer une décentration vers l'étudiant et son apprentissage. C'est finalement depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle que le SoTL a réellement pris son essor (Webb, 2015).

« Si l'on retourne aux origines du concept, il faut néanmoins relever ici que le « *scholarship of teaching* » mentionné par Boyer (1990) ne repose sur aucun fondement théorique ou empirique. En effet, il trouve sa source dans un rapport rédigé par cet auteur, alors président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Ce rapport revêtait plutôt un caractère revendicatif, visant prioritairement à dénoncer certains dysfonctionnements au sein des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis » (Charlier & Lambert, 2019) et à réclamer des changements, comme en témoignent ses propos dans la préface de son ouvrage. Les dysfonctionnements pointés par Boyer (1990) concernaient notamment la répartition du temps de travail des professeurs, lesquels étaient selon lui amenés à enseigner, mais sans pouvoir y consacrer le temps nécessaire, principalement à cause de la pression liée aux projets et publications scientifiques, et sans pouvoir en retirer la reconnaissance institutionnelle méritée, seule la recherche étant réellement considérée comme une activité valable pour l'avancement de la carrière. La tension entre enseignement et recherche qui en découle était également mise en évidence par Boyer (1990), qui décrivait les professeurs comme étant « *caught in the crossfire of these competing goals* » (p. xi). Enfin, le sort des étudiants était aussi mis en évidence, ceux-ci ne bénéficiant selon Boyer (1990) pas toujours des conditions optimales pour favoriser leurs apprentissages. Bien que fort louables et certainement pertinents, ces efforts visaient toutefois essentiellement à revaloriser la mission d'enseignement liée aux postes de professeur et à permettre une meilleure articulation entre leurs différentes activités de recherche, de service et d'enseignement : « *Thus, the most important obligation now confronting the nation's colleges and universities is to break out the tired old teaching versus research debate and define, in more creative ways, what it means to be a scholar. It's time to recognize the full range of faculty talent and the great diversity of functions higher education must perform.* » (p. xii)

Dès lors, certaines précautions s'imposent, à notre sens, lorsqu'on invoque le concept du SoTL dans le cadre d'une entreprise à visée scientifique, celui-ci ne reposant à l'origine sur aucun fondement théorique ou empirique. Il s'agit dès lors de mener des recherches empiriques afin de vérifier les effets du SoTL. Ceci n'a été que très rarement fait et souvent sous forme d'analyses de cas peu généralisables, comme le confirme la récente revue de la littérature anglophone de Tight (2018). Selon nous, un point de départ est de caractériser les dispositifs se réclamant de cette approche et de rendre comparable leur description pour ensuite en évaluer les effets. Dans le cadre de cette recherche, à partir d'une revue de la littérature nous proposons quelques caractéristiques principales.

On recense dans la littérature de nombreuses définitions du SoTL. Certaines sont assez larges et inclusives, présentant le SoTL comme une démarche de questionnement critique à propos de l'enseignement et de l'apprentissage (Bélanger, 2010 ; Brew, 2011 ; Daele, Biémar, Malengrez, & Oger, 2014 ; Rege-Colet, McAlpine, Fanghanel, & Weston, 2011). D'autres définitions précisent cette vision très ouverte en y ajoutant des caractéristiques plus restrictives, décrivant le SoTL comme une démarche de recherche systématique et rigoureuse, dont les résultats sont rendus publics sous différentes formes (Chick, 2015 ; Pace, 2004 ; Rege-Colet et al., 2011). En fonction des positions adoptées, on peut donc considérer le SoTL soit comme une démarche de réflexion critique relativement accessible à tout enseignant désireux d'améliorer ses pratiques et l'apprentissage de ses étudiants, soit comme une démarche plus rigoureuse répondant aux standards minimaux de la recherche scientifique et débouchant sur une diffusion des résultats.

Plusieurs auteurs (Bélanger, 2010 ; Huet, 2012) établissent un lien entre la démarche de SoTL et le développement professionnel ou académique des enseignants : l'engagement dans le SoTL permettrait de soutenir ce développement. Toutefois, en général, aucun modèle du développement professionnel ou de l'apprentissage de l'enseignement au supérieur n'est clairement présenté pour préciser cette analyse. Concernant la contribution du SoTL au développement des enseignants, la littérature met en évidence son utilité à différents niveaux : non seulement pour l'amélioration de l'enseignement individuel et de l'apprentissage des étudiants, mais aussi dans une visée collective pour faire avancer la profession d'enseignant (Daele et al., 2014 ; Huber & Hutchings, 2005, cités par Bélanger, 2010). « *À l'échelle institutionnelle, le SoTL pourrait également contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage selon certains auteurs (Webb, 2015 ; Larsson, Anderberg, & Olsson, 2015). Dans cette direction, Mårtensson, Roxå and Olsson (2011) analysent le cas d'un programme ayant pour but de développer une culture d'analyse de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à un niveau institutionnel* » (Charlier & Lambert, 2019).

Dans une approche développementale, certains auteurs proposent plusieurs étapes franchies par les enseignants qui s'engagent dans une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. À nouveau, la prudence est de mise, ces contributions n'étant pas nécessairement fondées scientifiquement. Nous rejoignons en cela le commentaire de Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) au sujet de certaines pratiques, telle l'utilisation de la notion de « scholarship of teaching » parmi les critères de promotion du personnel académique : « *While such moves must be applauded, it is difficult to discern the models used in these developments [...]* » (p. 156).

Ces auteurs ont conduit une étude empirique visant à établir un modèle multidimensionnel rendant compte de la manière dont un échantillon de professeurs australiens se représentait le concept de « *Scholarship of teaching* ». Pour ce faire, les auteurs ont demandé aux sujets de décrire des situations dans lesquelles eux-mêmes ou des collègues avaient démontré leur expertise pédagogique. Les résultats leur ont permis de dégager quatre dimensions exemplifiant la mise en œuvre de ce concept : l'information, où l'enseignant informe sa pratique à l'aide de la littérature sur l'enseignement-apprentissage ; la réflexion, où l'enseignant réfléchit sur sa pratique et sur l'apprentissage des étudiants ; la communication, où l'enseignant communique au sujet de sa pratique et de l'enseignement-apprentissage ; la conception, qui indique si l'enseignant adopte une posture centrée plutôt sur l'enseignement ou plutôt sur les étudiants. Pour chaque dimension, les auteurs ont mis en évidence diverses pratiques typiques mentionnées par les sujets et montrant une succession d'étapes par lesquelles un enseignant peut s'approcher d'une mise en œuvre du « *Scholarship of teaching* » considérée comme exemplaire.

De manière générale, un aspect apparaît comme important dans toute démarche de type SoTL. Il s'agit de la communication sur ses pratiques et sur les résultats de ses investigations concernant l'apprentissage des étudiants. Cette diffusion peut se faire par différents biais. La publication dans des revues scientifiques et la présentation lors de congrès spécialisés apparaît comme l'étape ultime du SoTL (Bélanger, 2010 ; Chick, 2015 ; Daele et al., 2014 ; Rege-Colet et al., 2011). Cependant, les auteurs valorisent aussi d'autres moyens de communication, plus accessibles et moins contraignants, comme la publication sur un site web (Chick, 2015), de même que la présentation lors de « poster sessions » ou la contribution à un ouvrage collectif par la rédaction de chapitres (Huet, 2012).

De manière plus informelle, il est aussi possible de diffuser ses résultats lors de discussions avec des collègues sur son enseignement ou à travers son appartenance à des réseaux de travail (Rege-Colet et al., 2011). Concernant la question de la publication des résultats, certains auteurs optent pour une approche restrictive, mettant l'accent sur la nécessité de les publier dans des revues scientifiques ou de les présenter lors de congrès spécialisés (en pédagogie universitaire et/ou sur le SoTL). L'importance de la révision par les pairs est aussi mise en évidence ; ainsi, selon Webb (2015), c'est ce qui distingue le véritable SoTL (qui doit être « peer-reviewed ») d'une simple approche scientifique de l'enseignement-apprentissage (« *scholarly approaches to teaching and learning* »). À l'inverse, d'autres auteurs attirent l'attention sur certains effets pervers liés à la pression de publier de manière scientifique les résultats obtenus dans le cadre d'une démarche de SoTL ainsi qu'à la massification des contributions se réclamant du SoTL. Ainsi, Brew (2011) met en évidence une augmentation du nombre de présentations et d'articles dans le domaine de la recherche en enseignement supérieur, mais sans que les auteurs ne possèdent nécessairement les fondements théoriques et méthodologiques nécessaires ; ce faisant, elle relève un risque de perte de qualité et de crédibilité de ces recherches inspirées du SoTL. De leur côté, Rege-Colet et al. (2011) craignent que le fait de viser nécessairement des publications selon les normes académiques usuelles ne renforce le dogme de la publication (*publish or perish*) ; à leur sens, ceci peut engendrer une pression encore plus forte sur les enseignants, sommés de publier non seulement dans leur discipline, mais également au niveau de l'enseignement. Ces auteurs mentionnent également un risque d'enfermement autour des pratiques de publication, au détriment d'autres moyens de diffusion des résultats potentiellement tout aussi pertinents. Elles voient encore un autre effet pervers potentiel, lié au développement ou au renforcement de la croyance que n'importe qui peut faire de la recherche en éducation (elles parlent de « bricolage de la recherche »).

Enfin, selon la littérature, différentes conditions peuvent favoriser l'émergence et la réalisation d'activités de SoTL dans les institutions d'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'accompagnement des enseignants souhaitant s'engager dans une telle démarche (Bélanger, 2010 ; Daele et al., 2014 ; Rege-Colet et al., 2011 ; Webb, 2015). À ce sujet, certaines publications démontrent à travers des études de cas l'effet bénéfique de l'accompagnement de la démarche. Ainsi, Daele et al. (2014) ont analysé les actions des conseillers pédagogiques pour encadrer la conception ou la révision d'un enseignement dans deux institutions d'enseignement supérieur, l'une en Belgique et l'autre en Suisse. De leur côté, Reid et Petocz (2003) ont conduit le même genre d'analyse dans trois établissements de Sydney (Australie). Ces deux études mettent en évidence les actions que les conseillers pédagogiques peuvent réaliser pour faciliter chez les enseignants le développement de pratiques de recherche au sujet de leur enseignement. S'apparentant à une démarche de type SoTL, ces nouvelles pratiques sont favorisées par des actions touchant différents axes comme la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation (Biémar, 2012, citée par Daele et al., 2014). Très concrètement, il s'agit par exemple d'accueillir favorablement la demande de l'enseignant, de l'aider à définir des objectifs spécifiques notamment liés à une démarche de recherche, de lui fournir des ressources adéquates (notamment issues de la littérature scientifique), ou encore d'assurer le suivi du projet et l'organisation de rencontres régulières. De façon plus générale, on note aussi un besoin de reconnaissance institutionnelle et de valorisation des efforts fournis dans le cadre du SoTL (Huet, 2012).

En résumé, le SoTL au sens large regroupe des actions d'enseignants correspondant aux critères suivants :

- « une démarche de questionnement critique à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- permettant la description et l'analyse des pratiques pédagogiques ;
- visant non seulement l'amélioration de l'enseignement individuel et de l'apprentissage des étudiants, mais également — dans une certaine mesure tout du moins — l'avancement de la profession d'enseignant et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'échelle de l'institution.

Si l'on adopte une position plus restrictive, il faut ajouter les critères suivants :

- Une démarche de recherche systématique et rigoureuse correspondant aux standards de la recherche scientifique
- dont les résultats sont rendus publics. » (Charlier & Lambert, 2019)

Concernant la publication des résultats, on peut là encore adopter une vision plus ou moins large, ne prenant en compte que les publications et présentations à caractère scientifique et spécialisé ou incluant également la diffusion par des canaux moins formels et plus diversifiés.

### 2.1.2 Un dispositif hybride

Par ailleurs, le modèle du projet HY-SUP (Burton & al., 2011 ; Deschryver & Charlier, 2012) concernant le degré d'hybridation des dispositifs d'enseignement supérieur permet de caractériser les dispositifs de formation en fonction des 14 dimensions suivantes, mises en évidence de manière empirique à partir d'analyses factorielles : la participation active en présence ; la participation active à distance ; les outils d'aide à l'apprentissage ; les outils de gestion, de communication, d'interaction ; les ressources sous forme multimédias ; les travaux sous forme multimédias ; les outils synchrones de communication et de collaboration ; les commentaires et les annotations de documents en ligne ; les objectifs réflexifs et relationnels ; l'accompagnement méthodologique ; l'accompagnement métacognitif ; l'accompagnement par les participants ; la liberté de choix des méthodes pédagogiques ; le recours aux ressources et acteurs externes. Ces 14 dimensions permettent de distinguer des dispositifs en les situant par rapport à six configurations ou types. À travers une recherche exploratoire à méthodologie mixte, chaque type a été associé à des effets perçus différenciés par les enseignants et par les étudiants. Par ailleurs, la recherche HY-SUP a produit un instrument de caractérisation des dispositifs (outil d'auto-positionnement) utilisable pour décrire chaque dispositif. Voici les six types dégagés par le projet HY-SUP<sup>2</sup> :

*« La scène (type 1) — Dispositif centré sur l'enseignement et caractérisé par la médiatisation de ressources textuelles*

*L'écran (type 2) — Dispositif centré sur l'enseignement et orienté contenu, caractérisé par la médiatisation de ressources multimédia*

*Le gîte (type 3) — Dispositif centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique*

*L'équipage (type 4) — Dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles*

*Le métro (type 5) — Dispositif centré sur l'apprentissage caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages*

*L'écosystème (type 6) - Dispositif centré apprentissage et caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides »*

### 3 Contexte de la recherche (Charlier & Lambert, 2019)

Organisée depuis l'année académique 2003-2004, la formation Did@cTIC en enseignement supérieur et technologie de l'éducation de l'Université de Fribourg en Suisse offre la possibilité de s'initier à la pédagogie universitaire ou de se perfectionner dans ce domaine. Elle s'adresse aux enseignants de l'enseignement supérieur (universités et hautes écoles) de toutes disciplines. Elle vise le développement de compétences de base dans trois domaines principaux : la scénarisation pédagogique, l'évaluation et le développement professionnel. Trois filières sont proposées en français, en allemand et de manière bilingue : un certificat (Certificate of Advanced Studies – CAS) à 15 ECTS, un diplôme (Diploma of Advanced Studies – DAS) à 30 ECTS et une participation à la carte (choix de modules isolés). La formation comprend quatre modules obligatoires dans le cadre du CAS et du DAS ; une palette de modules à option permettant d'approfondir différentes thématiques spécifiques complète l'offre. L'équipe qui organise et anime la formation (appelée ci-après équipe Did@cTIC) est composée de la professeure responsable, qui dirige le dispositif et supervise le parcours des participants, et d'une collaboratrice scientifique, chargée de la coordination du dispositif et des aspects administratifs.

En vue de l'obtention du CAS ou du DAS, les participants rédigent un travail de fin d'études (TFE) qui peut prendre deux formes différentes : soit un portfolio d'enseignement et/ou de recherche, soit la description et l'analyse d'un projet pédagogique. Les TFE varient en ampleur et en degré d'approfondissement en fonction du parcours du participant (CAS ou DAS). Pour cette dernière étape de leur parcours, les participants disposent d'un guide récapitulatif des informations pratiques nécessaires (p. ex. étapes de travail, délais, critères d'évaluation) ; ils sont surtout accompagnés par la professeure responsable de la formation, qui lit tous les TFE et fournit un feedback individualisé à chaque participant. Lorsque la version finale est acceptée, le participant présente et défend oralement son TFE devant un jury composé de la professeure responsable et d'un expert externe. Depuis le début de la formation, plus de 300 TFE ont été défendus avec succès.

<sup>2</sup> Source : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/mobileapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1730>

Or, en tant que membres de l'équipe Did@cTIC, nous n'avions que peu d'informations au sujet des expériences d'apprentissage des participants lors de la réalisation de leur TFE. Cela est dû principalement à la nature de l'activité : comme le TFE est réalisé de manière individuelle par chaque participant à la fin de son parcours de formation, le processus n'est pas évalué en tant que tel ; à titre de comparaison, tous les modules de formation du dispositif sont évalués, car il s'agit d'activités collectives. Par ailleurs, nous ne savons pas non plus dans quelle mesure ces expériences ont un impact sur les pratiques ultérieures des participants et de leur équipe de travail. En effet, comme le parcours de formation se termine par la soutenance du TFE, nous n'avons plus vraiment de contact avec la plupart des participants, dont une bonne partie quitte de surcroît l'Université de Fribourg, ayant été engagés par elle sur des contrats à durée déterminée.

C'est pourquoi nous avons souhaité réaliser une recherche-évaluation fondée sur les expériences d'apprentissage des participants à la formation Did@cTIC lors de la dernière phase de leur parcours. Notre projet s'inscrit dans la lignée des travaux dédiés à l'apprentissage de l'enseignement au supérieur par la réflexion et l'analyse de ses pratiques (Charlier, 1998). La réalisation du TFE Did@cTIC est considérée comme la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse et méthodique de réflexion et d'analyse de ses pratiques, centrée sur une problématique d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur ; orientée par les buts poursuivis par l'enseignant, elle peut avoir des effets sur ses propres pratiques et sur celles d'autres personnes, en fonction de différents facteurs. En cela, nous considérons qu'elle s'apparente à une démarche de type « *Scholarship of Teaching and Learning* » (SoTL) dans son acception large.

## 4 Questions de recherche et méthode

### 4.1 Questions de recherche<sup>3</sup> (Charlier & Lambert, 2019)

La présente recherche comporte un volet descriptif (1) visant, comme nous l'avons annoncé précédemment, à situer le dispositif Did@cTIC par rapport à des cadres de référence et un volet évaluatif (2) ayant pour but d'analyser les expériences d'apprentissage des participants, en particulier sur les effets perçus. Voici les questions de recherche spécifiques auxquelles nous apporterons des éléments de réponse :

(1) Volet descriptif :

« QR1. Quelles sont les caractéristiques individuelles des participant-e-s au dispositif Did@cTIC ? »

QR2. Quelles sont les caractéristiques du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE ? » (Charlier & Lambert, 2019)

QR3. Dans quelle mesure la réalisation du TFE correspond-elle à une démarche de type SoTL ?

(2) Volet évaluatif :

« QR4. Quels sont, du point de vue des participants, les effets de la réalisation du TFE sur leur développement professionnel et sur les pratiques de leur équipe de travail ? »

QR5. Quelles interactions entre les participant-e-s et leur environnement de travail conduisent à quels effets ?

QR6. Dans quelle mesure les effets perçus par les participant-e-s correspondent-ils aux effets attendus d'une démarche de type SoTL ? » (Charlier & Lambert, 2019)

Ce projet de recherche offre des contributions à différents niveaux. Les résultats obtenus permettent tout d'abord d'identifier et de comprendre les effets perçus de la réalisation du TFE par les participants. Nous pouvons également en dégager des pistes de développement pour le dispositif Did@cTIC, notamment pour améliorer les conditions de réalisation du TFE pour les participants et pour favoriser les effets positifs de la démarche. Enfin, les analyses réalisées à partir du modèle du SoTL permettent de mener une réflexion critique à ce sujet, notamment quant aux fondements théoriques et empiriques de cette approche.

---

<sup>3</sup> Cette recherche fait également l'objet d'une publication par Charlier et Lambert (2019). Cette publication en langue anglaise nous paraît importante pour faire connaître nos travaux plus largement mais également pour « entrer en dialogue » avec nos collègues « faculty developers » de langue anglaise. Les traductions des extraits proposés ici sont de nous.

## 4.2 Méthode

### 4.2.1 Choix des variables

Concernant les **caractéristiques individuelles des participants**, différentes variables sont considérées comme pertinentes pour l'analyse : le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, la tradition de faire la formation Did@cTIC dans le domaine de travail et les motifs d'entrée en formation.

Pour investiguer les **motifs d'entrée en formation** des participants, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron, et Traversa (2009). Ces auteurs ont adapté la taxonomie de Carré (1998, 2001, cité par Vertongen et al., 2009), développée auprès d'adultes en formation professionnelle continue, au contexte universitaire en sélectionnant les motifs pertinents pour ce contexte. Ils ont également créé des items supplémentaires, puis ont validé cette nouvelle taxonomie par une étude menée auprès d'adultes en reprise d'études universitaires. De notre côté, nous avons sélectionné dans cette nouvelle taxonomie les items les plus pertinents par rapport au contexte de notre recherche, à savoir la réalisation d'un travail de fin d'études dans le cadre d'une formation continue universitaire. Certaines formulations ont aussi été revues pour être plus adéquates par rapport à ce contexte. Finalement, notre projet prend en compte huit catégories de motifs d'entrée en formation : motifs épistémiques (p. ex. intérêt pour les contenus de la formation), motifs vocationnels (p. ex. compétitivité sur le marché de l'emploi), motifs identitaires (p. ex. réflexion sur son rôle d'enseignant), motifs professionnels (p. ex. compétences pédagogiques), motifs économiques (p. ex. meilleur salaire), motifs socioaffectifs (p. ex. contacts sociaux), motifs dérivatifs (p. ex. varier ses activités) et motifs prescriptifs (p. ex. obligation de participer). Nous avons également ajouté la variable : « tradition de faire la formation Did@cTIC dans le domaine de travail », car à l'Université de Fribourg certains départements encouragent systématiquement leurs nouveaux enseignants à faire la formation et nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle cet encouragement pouvait avoir un effet sur les apprentissages et les changements de pratique vécus par les participants.

Au niveau des **caractéristiques du dispositif Did@cTIC**, certaines variables sont reprises de l'approche SoTL et d'autres de la typologie HY-SUP, comme détaillée ci-dessus. D'autres caractéristiques apparaissent également comme importantes pour la réalisation du TFE. On peut citer premièrement la **prise en compte des buts visés** par les participants, qui s'actualise par la possibilité de choisir entre un portfolio et un projet et par une grande liberté dans la définition des objectifs spécifiques du TFE. À cet égard, le seul mot d'ordre de la part de l'équipe Did@cTIC est que le travail réalisé fasse sens pour l'apprenant et favorise son développement professionnel. Un deuxième aspect concerne la **référence explicite à un modèle de l'apprentissage et du développement professionnel** des enseignants du supérieur qui comprend, outre la prise en compte des buts poursuivis par les participants et l'adéquation entre leur parcours de formation et leur projet professionnel, le lien avec la pratique pédagogique ainsi que des activités d'analyse des pratiques et de réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés (Charlier, 1998).

Concernant les **interactions entre les participants et le dispositif**, deux variables sont considérées. Tout d'abord, la congruence subjective fait référence à la cohérence perçue par les participants entre ce qui leur a été demandé dans le cadre du TFE et ce qui était reconnu/valorisé sur leur lieu de travail. Nous incluons aussi dans cette variable la notion l'utilité perçue du TFE (a-t-il permis d'atteindre les buts poursuivis à différents niveaux ?) et de lien avec la pratique de référence (est-ce que ce qui était demandé dans le cadre du TFE était cohérent avec ce que la personne souhaitait faire dans un avenir proche ?). Une deuxième variable considérée comme pertinente pour l'analyse correspond à la **perception par les participants du dispositif Did@cTIC** concernant la réalisation du TFE. Nous faisons ici référence au degré d'hybridation perçue par les participants selon la typologie HY-SUP. Leur perception sera mise en perspective par rapport à celle de l'équipe Did@cTIC. Au sujet des **interactions entre les participants et l'environnement**, les enseignants pourront également exprimer leur **perception de leur environnement de travail**, au moment de la réalisation du TFE et à l'heure actuelle. « *Nous avons repris ici la notion d'environnement « capacitant » développée par Fernagu-Oudet (2012), défini comme « un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser » (p. 210). Pour permettre aux individus d'étendre leur « pouvoir d'agir », Fernagu-Oudet (2012) mentionne différents aspects à prendre en compte, tels les contenus du travail (p. ex. permettre de réaliser des tâches variées et stimulantes), les modes d'organisation du travail (p. ex. favoriser le travail collaboratif et les projets collectifs), ou encore la gestion des ressources humaines (p. ex. permettre d'accéder aux savoirs nécessaires pour réaliser ses tâches) » (Charlier & Lambert, 2019).*

« *Au niveau des effets perçus, nous distinguons deux grandes catégories d'effets : ceux qui concernent le développement professionnel de l'enseignant (soit des effets individuels) et ceux qui touchent les pratiques de l'équipe de travail (soit des effets collectifs) » (Charlier & Lambert, 2019). Les effets sur le développement*

professionnel individuel regroupent des effets perçus sur les 9 dimensions suivantes : les croyances au sujet de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, la réflexivité par rapport à l'enseignement, l'engagement professionnel pour l'enseignement, le sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'enseignement, les pratiques de recherche en lien avec l'enseignement, le parcours professionnel et la « *disposition to understand for oneself* » (Entwistle & McCune, 2013). Les effets perçus au niveau collectif concernent l'évolution des pratiques de l'équipe de travail pour l'enseignement, notamment les échanges et le travail collaboratif.

#### 4.2.2 Méthodes de collecte et d'analyse des données

##### - Volet descriptif

Le volet descriptif vise à pouvoir rendre nos résultats généralisables (Stake, 1988). Nous avons situé le dispositif Did@cTIC par rapport aux deux cadres de référence présentés dans la partie théorique : l'approche SoTL et la typologie de dispositifs hybrides issue du projet HY-SUP. Pour l'approche SoTL, nous avons procédé à une synthèse de la littérature (cf. 2.1.1) sur le sujet et identifié des caractéristiques correspondant selon nous au dispositif Did@cTIC. Pour la typologie de dispositifs hybrides HY-SUP, nous avons utilisé l'outil d'auto-positionnement (14 questions) développé dans le projet pour déterminer à quel type correspond le dispositif Did@cTIC.

##### - Volet évaluatif

Le volet évaluatif repose sur une approche mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004 ; Tashakkori & Teddlie, 2010) combinant deux études réalisées de manière séquentielle, l'une par questionnaires (étude 1) et l'autre par entretiens (étude 2). Les deux études visent à répondre aux mêmes questions de recherche, mais à des niveaux de détail et d'approfondissement différents. Vu l'approche séquentielle choisie, les entretiens ont permis de mieux comprendre certains résultats des questionnaires, de les illustrer, voire de les nuancer. En effet, le guide d'entretien a été élaboré après une première analyse des données issues des questionnaires.

#### **Etude 1 par questionnaires**

L'étude 1 a été conduite entre novembre et décembre 2015 au moyen d'un questionnaire électronique envoyé à tou-te-s les participant-e-s à la formation Did@cTIC joignables ayant terminé leur travail final entre 2010 et 2015 (N=96). Nous avons obtenu un taux de réponse de 42 % (N=40). Les données récoltées ont été analysées à l'aide de différentes statistiques descriptives et inférentielles.

#### Présentation de l'instrument

Le questionnaire comprend 6 parties :

- I. Motifs d'entrée en formation : les 20 items intégrés au questionnaire recouvrent les huit catégories de motifs d'entrée en formation suivantes : motifs épistémiques (4 items), motifs vocationnels (4 items), motifs identitaires (3 items), motifs professionnels (4 items), motifs économiques (2 items), motifs socioaffectifs (1 item), motifs dérivatifs (1 item) et motifs prescriptifs (1 item).
- II. Perception de la réalisation du TFE : les 3 items du questionnaire concernent l'expérience globale que les participants retiennent de leur réalisation du TFE (expérience marquante ; occasion d'apprentissage significative ; bon souvenir).
- III. Perception du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE : les 11 items intégrés au questionnaire recouvrent les dimensions suivantes : l'accompagnement prévu dans le dispositif (4 items), l'ouverture du dispositif (2 items) et l'utilité du dispositif qui fait référence à la « subjective congruence » (5 items).
- IV. Perception de l'environnement de travail au moment de la réalisation du TFE : les 13 items du questionnaire concernent la perception de l'environnement de travail concernant le travail en général (8 items) et concernant les activités pédagogiques sur le lieu de travail en particulier (5 items).
- V. Effets perçus de la réalisation du TFE : les 55 items intégrés au questionnaire recouvrent les 9 types d'effets suivants : croyances au sujet de l'enseignement (5 items), pratiques pédagogiques (8 items), réflexivité par rapport à l'enseignement (4 items), engagement professionnel pour l'enseignement (12 items), sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'enseignement (5 items), pratiques de recherche en lien avec l'enseignement (7 items), pratiques de travail pour l'enseignement (7 items), parcours professionnel (3 items), intérêt pour l'enseignement et envie de se développer dans ce domaine qui fait référence à la « *disposition to understand for oneself* » (4 items).

VI. Informations personnelles : sexe, âge, Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur lors de la réalisation du TFE, domaine de travail lors de la réalisation du TFE, année de soutenance du TFE, nature du TFE réalisé (portfolio ou projet).

Toutes les questions des parties I à V sont formulées sous forme d'affirmations accompagnées d'une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » à « Tout à fait ». Les questions de la partie VI sont des questions à choix multiples.

### Description de l'échantillon

L'échantillon est constitué d'une majorité de femmes (67 %). La moyenne d'âge est de 37 ans (min=27 ; max=50). En moyenne, les répondant-e-s font état de 4 années d'expérience dans l'enseignement supérieur lors de la réalisation de leur TFE (min=1 ; max=15).

À partir des données concernant le domaine de travail, nous avons créé trois catégories en fonction des statistiques de fréquentation de la formation sur les dernières années et de notre expérience à ce sujet. Ceci nous a permis de déterminer si les participant-e-s viennent d'un domaine où la tradition de faire la formation Did@CTIC est faible, moyenne ou forte.

Les données concernant les motifs d'entrée en formation sont détaillées dans la partie « Résultats ».

Suite aux résultats des analyses statistiques descriptives, des hypothèses spécifiques ont été formulées et testées à l'aide de statistiques inférentielles. Les résultats des analyses descriptives réalisées à partir des données issues des questionnaires comme des entretiens ont en effet montré que les effets perçus au niveau individuel étaient plus importants que les effets perçus au niveau collectif. Nous avons fait l'hypothèse que cela pouvait être lié à une perception de l'environnement de travail comme soutenant au niveau individuel, mais moins au niveau collectif.

Ainsi, des corrélations entre certaines caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus (effets perçus sur l'équipe de travail) ont été calculées, avant de calculer des corrélations partielles pour tenter de saisir l'importance de la perception de l'environnement de travail comme variable médiatrice, tel que postulé dans le modèle théorique.

Les variables individuelles prises en compte pour cette série d'analyses sont les suivantes : années d'expérience, tradition de faire la formation Did@CTIC dans le domaine de travail et types de motifs d'entrée en formation. En revanche, le sexe et l'âge n'ont pas été retenus comme pertinents au niveau de la pratique et ont donc été laissés de côté.

Voici les hypothèses spécifiques testées à cette étape de la recherche :

- « Plus les participant-e-s ont de l'**expérience**, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).
- Plus les participant-e-s viennent d'un **domaine** où la formation est une tradition, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).
- Plus les participant-e-s accordent de l'importance à chaque type de **motifs** d'entrée en formation, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs). » (Charlier & Lambert, 2019)

### **Étude 2 par entretiens**

L'étude 2 a été conduite entre mars et avril 2016 à travers des entretiens semi-directifs auprès de volontaires ayant déjà rempli le questionnaire lors de la première étude (N=14). Les données récoltées ont été analysées à l'aide d'une analyse catégorielle (L'Écuyer, 1990).

### Présentation de l'instrument

Le guide d'entretien a été élaboré suite aux premières analyses réalisées sur les données issues des questionnaires. Les entretiens visent à approfondir et mieux comprendre les résultats des questionnaires. Le guide d'entretien comprend 4 parties :

- I. Expérience de la réalisation du TFE : une question ouverte
- II. Effets perçus comme positifs d'après les résultats des questionnaires (réflexivité, sentiment d'auto-efficacité, croyances au sujet de l'enseignement, « *disposition to understand for oneself* », pratiques de recherche en lien avec l'enseignement, pratiques pédagogiques) : une question, à l'aide de cartes et de

mots-clés, les répondants indiquent leur perception pour chaque type d'effet, puis illustrent dans quelle mesure cela correspond à leur expérience personnelle (pour les trois effets les plus positifs)

III. Perception de l'environnement de travail au moment de la réalisation du TFE : une question ouverte

I.V Liens entre effets perçus comme moins positifs d'après les résultats des questionnaires (engagement professionnel, équipe de travail, parcours professionnel) et perception de l'environnement de travail : une question sur chaque effet

## 5 Résultats

Dans la suite nous présentons les résultats de recherche en réponse à chacune de nos questions principales :

### QR1. Quelles sont les caractéristiques individuelles des participant-e-s au dispositif Did@cTIC ?

Concernant cette question de recherche, une première analyse descriptive des résultats des questionnaires montre l'importance de plusieurs types de motifs d'entrée en formation parmi les 8 catégories identifiées dans la littérature (cf. Figure 2). « Les motifs épistémiques (exemple d'item : « Je souhaitais acquérir de nouvelles connaissances. ») et professionnels (exemple d'item : « Je souhaitais me préparer à de nouvelles responsabilités pédagogiques en suivant une formation adéquate ») arrivent en tête des raisons les plus importantes pour avoir commencé la formation Did@cTIC. Puis viennent les motifs vocationnels (exemple d'item : « Je souhaitais orienter ma carrière vers l'enseignement supérieur ») et identitaires (exemple d'item : « Je souhaitais me remettre en question dans mon rôle d'enseignant-e. »). Les motifs dérivatifs (exemple d'item : « Je souhaitais me consacrer à autre chose qu'à mon activité principale (recherche, administration, ou autre). ») et socioaffectifs (exemple d'item : « Je souhaitais rencontrer de nouvelles personnes en général (pas forcément en lien avec mes activités professionnelles ou pédagogiques) ») apparaissent en revanche comme moins centraux pour les participant-e-s de la formation Did@cTIC. Enfin, les motifs jugés les moins importants sont les motifs économiques (exemple d'item : « J'espérais obtenir un avantage financier grâce à la certification de la formation (à court, moyen ou long terme) ») et les motifs prescriptifs (exemple d'item : « J'y ai été obligé-e par mes supérieur-e-s/mon employeur ») » (Charlier & Lambert, 2019).

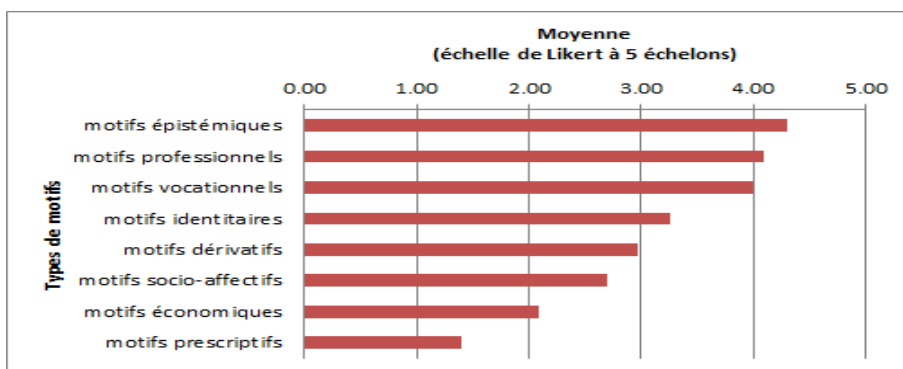


Figure 2. Motifs d'entrée en formation

« Dans un deuxième temps, afin de pouvoir utiliser la variable « motifs d'entrée en formation » pour réaliser les analyses inférentielles, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire (analyse en composantes principales) visant à regrouper les différents types de motifs et à réduire la complexité de la variable. Cette analyse a permis de faire émerger les 3 types de motifs plus généraux suivants :

- Motifs d'entrée en formation socioaffective et identitaires
- Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels
- Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques » (Charlier & Lambert, 2019)

### QR2. Quelles sont les caractéristiques du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation des TFE ?

« Concernant le degré d'hybridation, les résultats du test d'auto-positionnement par rapport aux 14 dimensions du modèle HY-SUP désignent le dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE comme un type 5 (le métro). Selon la typologie HY-SUP, il s'agit donc d'un dispositif **centré sur l'apprentissage** des participants et caractérisé par l'**ouverture**, la **liberté de choix** et l'**accompagnement** des apprentissages. Rappelons que ce résultat reflète la perception de l'équipe Did@cTIC au sujet du dispositif » (Charlier & Lambert, 2019). Nous verrons par la suite (QR 5) si les participants partagent cette vision ou non.

### QR3. Dans quelle mesure le dispositif Did@cTIC concernant la réalisation des TFE correspond-il aux caractéristiques du SoTL ?

Ayant fait émerger les lignes directrices et les principes du SoTL dans la partie théorique, nous pouvons maintenant situer le dispositif Did@cTIC par rapport aux critères sous-tendant les pratiques associées à ce concept. Des similitudes et des points de divergence sont apparus lors de l'analyse.

Nous pouvons tout d'abord relever divers points communs entre le dispositif Did@cTIC et le modèle proposé par le SoTL. Premièrement, la réalisation du TFE Did@cTIC consiste effectivement en une **démarche** de questionnement critique et de recherche à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ; une mise en œuvre méthodique et rigoureuse par les participants est aussi encouragée, même si le cadre reste flexible et ouvert. Deuxièmement, la formation vise bel et bien le **développement professionnel** et académique des enseignants qui y participent ; toutefois, contrairement à la plupart des publications dédiées au SoTL, le dispositif Did@cTIC s'appuie sur un modèle de l'apprentissage de l'enseignement au supérieur, qui comprend notamment la prise en compte des buts poursuivis par les participants et l'adéquation entre leur parcours de formation et leur projet professionnel, de même que le lien avec la pratique pédagogique et des activités d'analyse des pratiques et de réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés. Enfin, tous les participants sont **accompagnés** par la professeure responsable lors de la rédaction de leur TFE, ce qui correspond aux recommandations de la littérature pour favoriser la démarche auprès des enseignants.

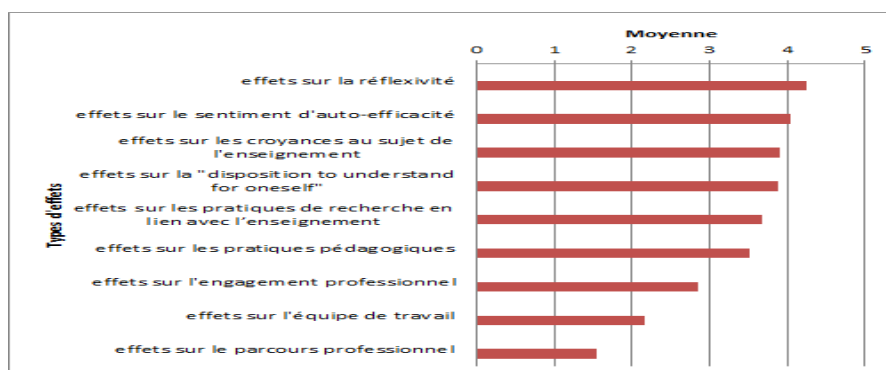
A notre sens, le dispositif Did@cTIC se différencie pourtant du SoTL à plusieurs égards. Ainsi, le focus du TFE est généralement mis en premier lieu sur l'**enseignant**, son enseignement et son développement professionnel ; le point de vue des étudiants et l'impact des pratiques pédagogiques sur leurs apprentissages ne sont pas nécessairement pris en compte par tous les participants dans leur TFE. De plus, comme mentionné ci-dessus, le dispositif est fondé sur un **modèle de l'apprentissage et du développement professionnel** des enseignants du supérieur, contrairement à la plupart des pratiques se réclamant au SoTL. Enfin, le dispositif Did@cTIC semble dans l'ensemble **moins normatif** que le SoTL. Cette divergence apparaît tout d'abord dans le fait que le parcours de chaque participant est totalement individualisé au moment de rédiger son TFE : chaque proposition doit être soumise à la professeure responsable, qui rencontre ensuite la personne pour bien comprendre les **buts poursuivis** et, si nécessaire, négocier avec elle la forme ou le contenu de la proposition pour que celle-ci corresponde aux objectifs et aux exigences de la formation. Un autre point de divergence concerne la diffusion des résultats. Le fait de produire des « savoirs transférables » (Daele et al., 2014) et de publier les résultats obtenus de manière scientifique semble très normatif. Or, dans le cas des TFE Did@cTIC, les participants sont plutôt invités à rendre ces résultats publics par différents biais. Ainsi, certains TFE réalisés sous forme de projet sont mis en ligne au format PDF sur le site internet du Centre de Didactique universitaire et/ou présentés lors de la remise annuelle des certificats et diplômes ; en revanche, les portfolios d'enseignement et/ou de recherche restent par définition confidentiels, de même que certains projets dont leurs auteurs préfèrent, pour diverses raisons, qu'ils ne soient pas mis en ligne. Les participants sont également encouragés à valoriser et partager le travail accompli, notamment auprès de leurs supérieurs hiérarchiques et de leurs équipes de travail. Par contre, à notre connaissance, seul un très faible nombre de TFE ont pour l'instant fait l'objet d'une publication scientifique ou d'une présentation dans un congrès spécialisé.

En résumé, on peut dire que la réalisation du TFE par les participants à la formation Did@cTIC correspond au modèle du SoTL dans son acception large, dans la mesure où elle vise à favoriser leur développement professionnel à travers la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse et méthodique de réflexion et d'analyse de leurs pratiques. En revanche, le dispositif Did@cTIC apparaît comme plus ouvert et flexible que l'approche SoTL, étant fondé sur des principes soutenant la mise en projet des participants et la poursuite de buts d'apprentissage, et n'imposant pas de règles strictes quant à la publication des résultats.

### QR4. Quels sont, du point de vue des participant-e-s, les effets de la réalisation du TFE sur leur développement professionnel et sur les pratiques de leur équipe de travail ?

« L'analyse descriptive réalisée à partir des données issues des questionnaires a permis de mettre en évidence des effets perçus par les participant-e-s à la formation Did@cTIC nombreux et importants » (Charlier & Lambert, 2019) (cf. Figure 4). Les effets les plus importants concernent la réflexivité (exemple d'item : « Je me questionne davantage sur la qualité de mes enseignements. »). Puis viennent des effets perçus sur le sentiment d'auto-efficacité (exemple d'item : « Si à l'avenir je rencontre un problème lié à l'enseignement, je dispose de plus de ressources pour y faire face. »), sur les croyances au sujet de l'enseignement (exemple d'item : « Je pense désormais qu'il est important de formuler des objectifs d'apprentissage pour les étudiant-e-s. »), sur la « disposition to understand for oneself » (exemple d'item : « A travers la réalisation du TFE, j'ai pris conscience de l'importance de continuer à me perfectionner dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. »), sur les pratiques de recherche en lien avec l'enseignement (exemple d'item : « J'essaie davantage d'expérimenter et de mettre en œuvre de petits projets pour répondre à des questionnements d'ordre

pédagogique») et sur les pratiques pédagogiques (exemple d’item : « J’ai modifié la planification de mes enseignements. »). D’autres types d’effets paraissent moins importants pour les participant-e-s, comme les effets sur l’engagement professionnel (exemple d’item : « Je suis davantage l’évolution des avancées en enseignement supérieur (lectures, consultation de ressources, etc.). »), les effets sur l’équipe de travail (exemple d’item : « Ce que j’ai développé dans le cadre de mon TFE a été repris au niveau de l’équipe de travail ») ou encore les effets sur le parcours professionnel (exemple d’item : « J’ai obtenu un nouveau poste nécessitant des qualifications pédagogiques. »).



**Figure 3.** Effets perçus (Charlier & Lambert, 2019)

Les résultats de l’analyse catégorielle appliquée aux données issues des entretiens vont globalement dans la même direction que ceux des questionnaires. La plupart des catégories apparaissent comme importantes dans les résultats des entretiens et confirment les résultats des questionnaires. Les effets les plus importants selon l’étude par entretien sont en gras dans le tableau, ci-dessous.

Types d’effets	Effets positifs	Pas d’effet
Effets sur la réflexivité	<b>27 (11)</b>	<b>0</b>
Effets sur le sentiment d’auto-efficacité	<b>37 (14)</b>	<b>0</b>
Effets sur les croyances au sujet de l’enseignement	16 (7)	6 (3)
Effets sur les pratiques de recherche en lien avec l’enseignement	10 (6)	0
Effets sur les pratiques pédagogiques	<b>37 (12)</b>	<b>1 (1)</b>
Effets sur l’engagement professionnel	<b>42 (11)</b>	<b>0</b>
Effets sur l’équipe de travail	1 (1)	0
Effets sur le parcours professionnel	<b>27 (9)</b>	<b>9 (8)</b>

**Tableau 1.** Nombre de références classées par catégories d’effets (nombre de références (nombre de répondant-e-s/N=14))

« On constate par contre une différence majeure par rapport aux questionnaires au niveau du parcours professionnel. En racontant ce qu’elles ont fait depuis la fin de leur projet de fin d’études, certaines personnes remarquent qu’il y a eu des effets, même si ceux-ci sont à petite échelle ; ces situations n’étaient pas couvertes par les items des questionnaires, ce qui explique la différence de résultats. Par exemple, une participante enseigne dans une haute école et doit faire moins de formation continue que si elle n’avait pas terminé la formation Did@cTIC, tandis qu’une autre participante donne des cours en formation d’adultes et son certificat a été valorisé à cette occasion.

En ce qui concerne les effets sur l’équipe de travail, un seul participant dit avoir pu réinvestir des réflexions de TFE avec ses collègues, où une réflexion collective a eu lieu sous son impulsion. Dans les autres cas, les participant-e-s disent avoir été encouragés à faire la formation et le travail final, mais que cela n’a pas été repris au niveau de l’équipe ni particulièrement valorisé par les supérieurs. » (Charlier & Lambert, 2019)

### QR5. Quelles interactions entre les participant-e-s et leur environnement de travail conduisent à quels effets ?

Les résultats des analyses descriptives réalisées à partir des données issues des questionnaires comme des entretiens montrent que les effets perçus au niveau individuel sont plus importants que les effets perçus au niveau collectif. Nous avons fait l'hypothèse que cela pouvait être lié à une perception de l'environnement de travail comme soutenant au niveau individuel, mais moins au niveau collectif. Autrement dit, les participant-e-s à la formation Did@cTIC se sentiraient soutenus dans leur développement professionnel individuel, soutien qui se concrétiserait par le fait qu'ils seraient encouragés à suivre la formation et pourraient bénéficier de temps pour le faire ; à l'inverse, leurs efforts de perfectionnement pédagogique ne sembleraient pas considérés comme pouvant être bénéfiques à leurs collègues et les résultats de leur formation ne seraient pas repris ni discutés au niveau de leur équipe. Ainsi, le fait de faire la formation bénéficierait presque exclusivement à la personne qui y participe, sans impact plus large auprès de son équipe.

Suite à ces résultats qui nous ont interpellés, nous avons décidé d'entreprendre une démarche exploratoire pour mieux comprendre cette situation. Des hypothèses spécifiques ont été formulées et testées. « *En particulier, des corrélations entre certaines caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus (effets perçus sur l'équipe de travail) ont été étudiés. Voici les hypothèses testées :*

- *Plus les participant-e-s ont de l'expérience, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*
- *Plus les participant-e-s viennent d'un domaine où la formation est une tradition, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*
- *Plus les participant-e-s accordent de l'importance à chaque type de motifs d'entrée en formation, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*

*Voici le résultat de la corrélation de Spearman entre les caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus. » (Charlier & Lambert, 2019)*

Caractéristiques individuelles des participant-e-s	Corrélation avec les effets collectifs perçus
Années d'expérience	.324 ; p=.057
Tradition de faire la formation dans son domaine de travail	ns
Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires	ns
Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels	ns
Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques	ns

**Tableau 2 :** *Corrélations des caractéristiques individuelles avec les effets collectifs perçus*

On observe une **corrélation positive importante et presque significative** entre les années d'expérience des participant-e-s et les effets collectifs perçus (.324 ; p = .057). On peut donc parler de tendance. Vu la taille de notre échantillon (N=40), un seuil de tolérance plus élevé s'applique quant à la taille de l'effet. Rappelons ici que corrélation ne signifie pas relation de cause à effet.

Selon ce résultat, il semblerait que les participants ayant plus d'expérience ont davantage confiance en leurs compétences pédagogiques pour donner des conseils à leurs collègues et se sentent plus à même de contribuer aux discussions sur l'enseignement dans leur équipe. On pourrait dire aussi que leurs apports seraient davantage valorisés et considérés comme crédibles par les collègues et les supérieurs.

Nous avons ensuite calculé des corrélations partielles pour tenter de montrer l'importance de la perception de l'environnement de travail comme variable médiatrice, tel que postulé dans le modèle théorique.

Caractéristiques individuelles des participant-e-s	Rôle de la variable « perception de l'environnement de travail » sur la corrélation avec la perception des effets collectifs
Années d'expérience	Flèche qui baisse
Tradition de faire la formation dans son domaine de travail	Flèche qui baisse
Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires	Flèche qui baisse
Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels	Flèche qui baisse
Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques	Flèche qui baisse

**Tableau 3.** Rôle de la variable « perception de l'environnement de travail » sur la corrélation avec la perception des effets collectifs (Charlier & Lambert, 2019)

« Ces résultats montrent que, si on contrôle la variable « perception de l'environnement de travail », la corrélation entre les caractéristiques individuelles des participant-e-s et leur perception des effets collectifs baisse à chaque fois. On peut donc dire que les effets collectifs perçus dépendent davantage de la perception qu'ont les participant-e-s de leur environnement de travail que de leurs caractéristiques individuelles. Cette variable joue donc un rôle de médiatrice.

Pour comprendre la relation de la perception de l'environnement de travail avec les autres variables prises en compte, nous avons ensuite calculé des corrélations de Spearman entre ces différentes variables » (Charlier & Lambert, 2019).

Caractéristiques individuelles des participant-e-s	Corrélation avec la perception de l'environnement de travail
Années d'expérience	ns
Tradition de faire la formation dans son domaine de travail	ns
Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires	ns
Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels	.350*
Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques	.510**

**Tableau 4.** Corrélations entre les caractéristiques individuelles et la perception de l'environnement de travail

Tout d'abord, voici les résultats avec les caractéristiques individuelles des participant-e-s. On observe une **corrélation positive et significative** entre la perception de l'environnement de travail et les motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels. On observe une **corrélation positive très importante et très significative** entre la perception de l'environnement de travail et les motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques.

« On peut donc dire qu'il y a un lien (et pas une relation de cause à effet) entre la perception de l'environnement de travail et l'envie de faire la formation, soit pour construire des connaissances et se développer professionnellement, soit pour favoriser son parcours professionnel » (Charlier & Lambert, 2019).

Effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail	Corrélation avec la perception de l'environnement de travail
Effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail	.527**

**Tableau 5.** Corrélations entre les effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail et la perception de l'environnement de travail

« On observe également une **corrélation positive très importante et très significative** entre la perception de l'environnement de travail et les effets collectifs perçus. Finalement, on peut dire que, pour les participant-e-s à la formation Did@cTIC, la perception de l'environnement de travail joue un rôle très important dans la perception des effets au niveau des pratiques de l'équipe de travail. » (Charlier & Lambert, 2019)

### **QR6. Dans quelle mesure les effets perçus par les participant-e-s correspondent-ils aux effets attendus d'une démarche de type SoTL ?**

« Notre recherche démontre qu'un dispositif de type SoTL au sens large tel que nous l'avons décrit (cf. QR. 3) conduit à d'importants effets perçus par les enseignants sur leur développement professionnel au plan individuel (Cf. Supra QR4). Ce résultat constitue déjà un résultat intéressant puisque seulement une faible part des effets attendus a été démontrée scientifiquement dans la littérature (Par ex. : Brew et Ginns (2008) à propos de l'expérience d'apprentissage des étudiants et, plus récemment et largement la revue de littérature de Tight (2018)). Nous avons vu, cependant, que les effets sur le plan des pratiques collectives sont faibles et avons tenté d'en comprendre les raisons. Enfin, les effets au plan institutionnel et au plan de l'apprentissage des étudiants n'ont pas été investigués ici. » (Charlier & Lambert, 2019)

## **6 Discussion des résultats**

Les résultats de notre recherche évaluation à propos des effets à long terme perçus par les participants au dispositif Did@cTIC démontrent clairement que, selon eux, la réalisation par eux d'une démarche accompagnée de questionnement critique et de recherche à propos de l'enseignement et de l'apprentissage conduit à de nombreux et importants effets individuels au plan de leur développement professionnel. Nous avons également montré que les effets perçus au niveau de leur équipe de travail étaient nettement moins importants et que la perception par eux de leur environnement de travail comme soutenant avait un effet médiateur significatif.

La démarche de recherche rigoureuse et fondée théoriquement que nous avons menée nous a paru pertinente et valide et, comme nous l'évoquerons au point suivant, susceptible de soutenir plus largement le développement des connaissances dans le domaine de la formation des enseignants du Supérieur. Dans la publication de Charlier et Lambert (2019), nous explicitons encore davantage comment ce développement peut se réaliser.

Cependant, que peut-on en tirer pour le cas spécifique de la formation Did@cTIC ?

Au plan individuel, les effets tels que perçus sont très positifs et correspondent aux attentes. Nous sommes donc encouragées à poursuivre nos actions. Que dire des effets collectifs ? Devons-nous en attendre ? Pourrions-nous avoir un impact sur les environnements de travail et plus largement sur l'institution ? En 2009 déjà, nous avons analysé la situation spécifique de l'Université de Fribourg, en montrant le manque d'articulation entre la politique de gestion institutionnelle de la qualité et la politique de soutien au développement professionnel des enseignants. Nous avons également mis en évidence le poids accordé à la valorisation de la recherche par rapport à l'enseignement et proposé quelques pistes pour mieux articuler le soutien au développement professionnel individuel avec les mesures en faveur du développement de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Près de dix années plus tard, ces pistes sont toujours d'actualité. Cependant, une question plus fondamentale et dépassant notre position de chercheur est devons-nous le faire ? Considérons-nous que la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants n'est pas seulement une responsabilité individuelle mais aussi une responsabilité collective ?

Il s'agit d'un débat axiologique. Cependant, sans entrer dans ce débat, auquel nous participerons volontiers mais qui nous dépasse, nous pouvons développer quelques arguments pragmatiques. Dans la mesure où un investissement est réalisé pour soutenir le développement professionnel des enseignants, il serait pertinent que les conditions de rentabilisation de cet investissement soient recherchées au niveau de l'environnement de travail.

Ces conditions sont celles d'un environnement capacitant au sens décrit par Fernagu-Oudet (2012). La présence et le développement de ces conditions pourraient être intégrés aux critères de gestion de la qualité choisis par l'institution : permettre de réaliser un travail varié et stimulant, valoriser le travail collaboratif et les projets collectifs aussi au niveau de l'enseignement, permettre d'accéder aux savoirs et aux ressources en matière d'enseignement. De notre côté, en tant que responsables de la formation, nous pouvons entraîner les participants à reconnaître la présence et l'absence de ces conditions et les aider à les développer.

## **7 Conclusions et perspectives**

« Comme l'a rappelé, à propos du SoTL, Tight (2018) dans sa revue de la littérature trop peu de recherches empiriques sont réalisées pour évaluer les dispositifs de formation ou de soutien au développement professionnel des enseignants du supérieur. Lorsqu'elles sont réalisées, les évaluations se limitent le plus souvent à des études de cas peu généralisables. Dans cette contribution, nous avons proposé un cadre théorique pour l'évaluation de tels dispositifs et illustré sa mise en œuvre concrète à propos d'un cas. La description

*rigoureuse du dispositif à l'étude, la prise en compte et la description des individus participants, la prise en compte de variables médiatrices décrivant l'interaction entre les participants et le dispositif et leur environnement de travail ainsi que la description des effets analysés permettent non seulement d'identifier des effets de ces dispositifs de manière précise et rigoureuse, mais également d'explorer les variables permettant de comprendre ces effets. Enfin, le cadre et les outils proposés pouvant être partagés, il devrait être possible dans l'avenir de réaliser des comparaisons entre dispositifs et de construire un corps de connaissances solides dans le domaine. » (Charlier & Lambert, 2019)*

Bien entendu, le lecteur attentif aura repéré un certain nombre de limites auxquelles il s'agirait de s'attaquer pour améliorer encore la démarche.

En ce qui concerne le volet descriptif, le cadre utilisé n'est pas encore validé. Notre caractérisation de l'approche SoTL a été faite sur la base d'une revue de la littérature. Il serait nécessaire, comme cela a été fait par la recherche HY-SUP pour les dispositifs hybrides, de mener une large enquête permettant de mettre en évidence des types de dispositif de formation et d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du supérieur. En ce qui concerne les autres variables prises en compte, de nombreux outils sont déjà à disposition. Il s'agirait, mais dans certains pays comme la Suisse, c'est une exigence, de partager les instruments de recueils de données et les données recueillies afin de permettre leur réutilisation par d'autres chercheurs.

*« En ce qui concerne le volet évaluatif, le principal défaut, est qu'il est exclusivement fondé sur l'expérience d'apprentissage des participants et donc sur des effets perçus. Si l'on s'en tient aux effets perçus, on pourrait ajouter la perception des effets par les étudiants, par les collègues et plus largement par l'institution. Bien entendu, la perception des effets n'est pas suffisante et des critères objectifs devraient être recherchés » (Charlier & Lambert, 2019), comme par exemple : les types de dispositifs d'enseignement mis en place par les participants ayant suivi une formation ou bénéficié d'un accompagnement, la qualité des évaluations des apprentissages réalisés par eux, la qualité de leurs feedbacks, les projets collectifs soutenus etc.*

A l'heure où l'importance de la formation des enseignants du supérieur est reconnue, il nous semble temps pour la communauté universitaire de se doter des instruments et des connaissances lui permettant de proposer des dispositifs de qualité et efficient. La recherche en pédagogie universitaire peut et doit contribuer à cette intention. Nous espérons par cette contribution l'avoir démontré.

## 8 Références bibliographiques

- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), Article 6.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brew, A. (2011). Higher Education Research and the Scholarship of Teaching and Learning: The Pursuit of Excellence. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), Article 3.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distance et savoirs*, 1(9).
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., & Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 381-398). Cham: Springer.
- Charlier, B. & Lambert, M. (2019 accepté pour publication). Evaluating the effects of faculty development: theoretical framework and empirical implementation. *International Journal for Academic Development*.
- Chick, N. (2015). Scholarship of Teaching and Learning: A Guide from the Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from <https://my.vanderbilt.edu/sotl/>
- Daele, A., Biémar, S., Malengrez, D., & Oger, L. (2014). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. Document de travail transmis par les auteurs.
- Deschryver N. & Charlier B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final HY-SUP.

- Entwistle, N. & McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: integrating learning processes with motivation and metacognition. *The British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 267-279.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.). *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris: PUF.
- Huet, I. (2012). Academic development as a strategy to enhance teaching quality in research-intensive universities: the Portuguese context. *Higher Education Research Network Journal*, 5: EFAD Special Edition, 9-18.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kolomito, K., & Anstey, L. M. (2017). A survey on evaluation practices in teaching and learning centres. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 186-198.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2017). Transition to higher education: moving beyond quantity. In E. Kyndt, et al (Eds), *Higher Education Transitions: theory and research* (pp. 3-12). New York: Routledge.
- Pace, D. (2004). The Amateur in the operating room: history and the scholarship of teaching and learning. *American Historical Review*, 109(2), 1171-1192.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389.
- Rege-Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 67, 91-104.
- Reid, A., & Petocz, P. (2003). Enhancing academic work through the synergy between teaching and research. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 105-117.
- Stake, R. E. (1988). Case study methods in educational research: seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 253-300). Washington: American Educational Research Association.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tight, M. (2018). Tracking the Scholarship of Teaching and Learning. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 61-78.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44.
- Webb, A. S. (2015). *Threshold concepts in the scholarship of teaching and learning: A phenomenological study of educational leaders in a Canadian research-intensive university* (these de doctorat). University of British Columbia, Vancouver, Canada. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0167152>

# **Revue Éducation & Formation**

**e-313**

**Varia**

