Conceptions de l'enseignement et pratiques pédagogiques des enseignants formés au CPU (Certificat en Pédagogie Universitaire) dans les universités publiques malgaches

NY RINDRALALAINA RAFANOMEZANTSOA

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve Belgique, nyrindralalaina@yahoo.fr

VINCENT WERTZ

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve Belgique, vincent.wertz@uclouvain.be

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

La formation **C**ertificat en **P**édagogie **U**niversitaire (CPU) a été instaurée dans les universités publiques malgaches pour aider les enseignants à accompagner les apprenants dans l'acquisition de compétences plutôt que de simplement transmettre des connaissances. Notre étude s'inscrit dans la consolidation de l'implémentation du CPU principalement à l'Université d'***A**ntananarivo* (UA) et dans d'autres universités publiques malgaches. Notre recherche vise à décrire et analyser les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants formés CPU ayant réussi les Cohortes 2 (2022) et 3 (2023). Deux questions sont au cœur de notre communication : *Quelle est la nature des conceptions de l'enseignement des enseignants formés CPU, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ? Quelles sont les pratiques pédagogiques de ces enseignants, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ?* Pour y répondre, nous avons effectué une enquête par questionnaire avec 21 enseignants formés CPU (UA, **U**niversité de ***T**oamasina*-UT, **U**niversité d'***An**tsiranana*-UNA). Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives illustrées par des graphiques. Nos résultats révèlent deux types de conceptions (centrées sur l'apprentissage étudiant et sur la transmission de connaissances) et quatre dimensions de pratiques actives : Pratiques suscitant la participation active des étudiants, Pratiques renforçant la contextualisation des apprentissages, Pratiques s'appuyant sur les technologies, et Pratiques suscitant la production personnelle et les idées des étudiants. Ces enseignants privilégient des conceptions et pratiques actives. Des liens observables ont été identifiés entre la participation au CPU, les conceptions et les pratiques déclarées.

SUMMARY

The "**C**ertificat en **P**édagogie **U**niversitaire" (CPU) has been established in Malagasy public universities to help teachers support learners in acquiring skills rather than simply transmitting knowledge. Our study is part of the consolidation of the implementation of the CPU, primarily at the **U**niversity of ***A**ntananarivo* (UA) and other Malagasy public universities. Our research aims to describe and analyze the teaching conceptions and declared pedagogical practices of teachers trained in the CPU, who participated in Cohorts 2 (2022) and 3 (2023). Two main questions are at the heart of our communication: What is the nature of the teaching conceptions of teachers trained in the CPU, compared to those of teachers trained and untrained at UA? What are the pedagogical practices of these teachers, compared to those of teachers trained and untrained at UA? To answer these questions, we conducted a survey through questionnaires among 21 teachers trained in the CPU (UA, **U**niversity of ***T**oamasina*-UT, **Un**iversity of ***A**ntsiranana*-UNA). The data were analyzed using descriptive statistics illustrated by graphs. Our results reveal two types of conceptions (centered on student learning and knowledge transmission) and four dimensions of active practices: Practices that elicit active students' participation, Active practices that reinforce learning contextualization, Practices that rely on technology and Practices that elicit students' personal production and ideas. These teachers prioritize active conceptions and practices. Observable links have been identified between participation in the CPU, conceptions, and declared practices.

MOTS-CLES

Formation en pédagogie universitaire, conceptions de l'enseignement, pratiques pédagogiques, pédagogie active, enseignants universitaires

KEY WORDS

Training in higher education teaching and learning, teaching conceptions, teaching practices, active learning and teaching, university teachers

1. Introduction et problématique

Les résultats d'une étude de notre thèse ne confirment pas le lien entre la participation aux formations pédagogiques et les conceptions de l'enseignement adoptées ou pratiques pédagogiques déclarées des enseignants formés et non-formés de l'UA. Contrairement à la littérature (Lison, 2013 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009), qui souligne une évolution vers les pédagogies actives liée à ces formations, nos résultats n'ont pas corroboré ce constat. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants formés CPU (Cohorte 1) étaient encore en formation, ceux formés CAP-TICE (**C**ellule d'**A**ppui **P**édagogique et **TICE**) se concentraient sur l'intégration des technologies, et les **J**ournées **P**édagogiques étaient de courte durée. C'est dans une perspective de complémentarité que notre présente étude s'inscrit dans une démarche de suivi-évaluation du CPU pour consolider son implémentation. Elle cible les enseignants formés CPU des universités publiques malgaches des Cohortes 2 et 3 (2022-2023) : UA, UT et UNA.

Cette contribution vise à évaluer l'impact de la formation CPU sur les conceptions et les pratiques des enseignants formés. Deux questions orientent notre communication : *Quelle est la nature des conceptions de l'enseignement des enseignants formés CPU, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ? Quelles sont les pratiques pédagogiques de ces enseignants, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ?* Pour mieux appréhender ces dimensions, une approche quantitative a été utilisée. L'étude s'appuie sur un questionnaire déjà validé lors d'une étude de notre thèse.

Ci-après, nous présentons le cadre théorique, la méthodologie, les résultats, ainsi qu'une discussion-conclusion, suivies des limites et perspectives.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique repose sur trois éléments : pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignement, et participation à des formations pédagogiques. Les Pratiques pédagogiques regroupent l'ensemble des méthodes employées par les enseignants pour faciliter l'apprentissage des étudiants. Celles-ci peuvent varier sur un continuum entre des méthodes traditionnelles et actives (De Clerq et al., 2022 ; Roberts, 2019), incluant des dimensions comme les interactions avec les étudiants, l'organisation du cours et l'utilisation des technologies,… (Duguet & Morlaix, 2018 ; Stronge et al., 2011). Ces dimensions visent à encourager un apprentissage adapté aux besoins des apprenants. Les Conceptions de l'enseignement sont les croyances et représentations que les enseignants ont de leur rôle pédagogique, influençant directement leurs pratiques (Hanin, 2022). On distingue généralement les conceptions centrées sur l'enseignant, axées sur la transmission du savoir par l'enseignant, et des conceptions centrées sur l'étudiant , favorisant la construction de connaissances par l'apprenant (Demougeot-Lebel & Perret, 2010). La Participation à des formations pédagogiques est un levier important pour favoriser l'adoption de pédagogies actives (Rege Colet & Berthiaume, 2009 ; Lison, 2013). Selon la littérature, les enseignants formés adoptent

plus fréquemment des pédagogies actives que les enseignants non-formés. En nous appuyant sur ces principes, nous explorons les conceptions et pratiques des enseignants formés CPU.

3. Méthodologie

Nous avons adopté une approche quantitative (de Singly, 2012) pour décrire et analyser les conceptions et pratiques des enseignants formés CPU. Le questionnaire utilisé s'appuie sur le questionnaire d'épistémologie personnelle (Hofer, 2000) et celui sur les conceptions de l'enseignement (Chan & Elliott, 2004), adaptés par Therriault (2008, 2010), ainsi que les travaux de Chi et al. (2018), Frenay (2006) et Roberts (2019) pour mesurer les pratiques. Adapté au contexte malgache, le questionnaire a été validé pour sa pertinence, clarté et lisibilité dans une étude[1] de notre thèse.

3.1. Participants

Les 21 enseignants formés CPU font partie d'une trentaine d'enseignants issus de divers établissements des universités UA, UT et UNA, ayant réussi les Cohortes 2 et 3. Pour les solliciter, tous ces enseignants ont été contactés par e-mail, en soulignant l'importance de leur participation pour évaluer l'impact de la formation CPU. Parmi eux, **21** ont répondu favorablement et participé à notre étude. Le *Tableau 1* présente les participants, répartis par tranches d'âge, majoritairement des femmes, expérimentés, permanents, principalement Assistants et Maîtres de Conférences.

Tableau 1. Détails des participants (N = 21)

Items	Modalités	Pourcentage (%)
Genre	**F**	62%
	M	38%
Age	**[25-40ans]**	62%
	[41-60ans]	38%
	[61 ans et plus]	0%
Expérience	**- de 5 années**	24%
	+ de 5 années	76%
Statut	**P**	57%
	V	43%
Grade	**A**	48%
	MC	48%
	PROF	5%
Etablissement de rattachement	**FLSH**	33%
	SCIENCES	10%
	ENS	10%
	ESPA	24%
	MEDECINE	10%
	ESSA	10%
	ISSED	5%
	DSP	5%
Universités publiques malgaches	**UA *Ankatso***	67%
	UA *Antsirabe* (IES-AV)	10%
	UT	14%
	UNA	10%
Cohortes CPU	**Cohorte 2**	57,14%
	Cohorte 3	42,86%

Note. F = **F**éminin. M = **M**asculin. P= **P**ermanent. V = **V**acataire. A = **A**ssistant. MC : **M**aître de **C**onférences. PROF = **Prof**esseur. FLSH = **F**aculté des **L**ettres et **S**ciences **H**umaines ; SCIENCES = Faculté des Sciences ; ENS = **E**cole **N**ormale Supérieure ; ESSA = **E**cole Supérieure des Sciences **A**gronomiques ; ESPA = **E**cole Supérieure **P**olytechnique d'*Antananarivo* ; EGS = Faculté d'**E**conomie, de **G**estion et Sociologie ; DSP = Faculté de **D**roit et Sciences **P**olitiques ; MEDECINE = Faculté de **Médecine** ; SCIENCES = Faculté des **Sciences**. ISSED = **I**nstitut **S**upérieur de Sciences, **E**nvironnement et **D**éveloppement **D**urable. IES-AV = **I**nstitut d'**E**nseignement **S**upérieur d'*Antsirabe Vakinankaratra*. UT = **U**niversité de *Toamasina*. UNA = **U**niversité d'*Antsiranana*.

[1] Avec plus de détails sur le sujet, un article, dans le cadre d'une étude de notre thèse, est accessible ici : https://journals.openedition.org/ripes/5709.

3.2. Modalités de collecte des données

Une enquête a été réalisée en ligne entre septembre 2023 et février 2024 en raison de la distance (enseignants à l'UT et l'UNA) et de notre séjour en Belgique. Le questionnaire validé comporte trois parties : Caractéristiques socio-démographiques ; Conceptions de l'enseignement (7 items sur l'apprentissage étudiant et 4 sur la transmission de connaissances) ; et Pratiques déclarées (22 items couvrant 7 dimensions : méthodes, activités, supports d'apprentissage, techniques d'évaluation, pratiques, techniques d'enseignement, et TICE). Les réponses étaient recueillies sur une échelle de Likert (1 à 4), mesurant l'accord pour les conceptions (1 : Pas du tout d'accord ; 4 : Tout à fait d'accord) et la fréquence d'utilisation des pratiques (1 : Jamais ; 4 : Toujours).

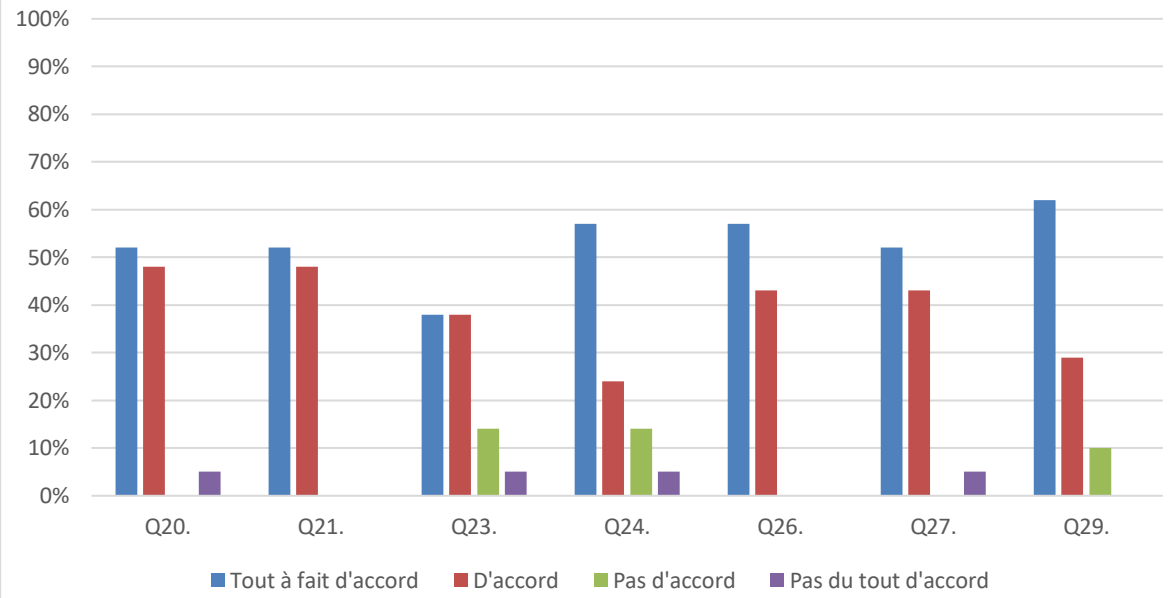
3.3. Modalités d'analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives pour déterminer le degré d'accord avec les items sur les conceptions et la fréquence d'utilisation des pratiques. Pour les conceptions, les réponses Tout à fait d'accord et D'accord reflètent la Pédagogie active, tandis que Pas du tout d'accord et Pas d'accord indiquent la Pédagogie traditionnelle. Pour les pratiques, Toujours et Souvent renvoient à la Pédagogie active, et Rarement et Jamais à la Pédagogie traditionnelle. Certaines échelles sont inversées pour des items liés aux conceptions (Q18, Q19, Q22, Q25) et aux pratiques (Q34.a, Q34.b). Des graphiques ont été utilisés pour faciliter la visualisation des résultats. Les résultats des 21 enseignants formés CPU seront comparés à ceux de 98 enseignants de l'UA : 44 formés (dont 12 étaient en formation CPU) et 54 non-formés pour illustrer et mieux comprendre les résultats de la présente étude.

4. Résultats

4.1. Résultats descriptifs relatifs aux conceptions de l'enseignement adoptées

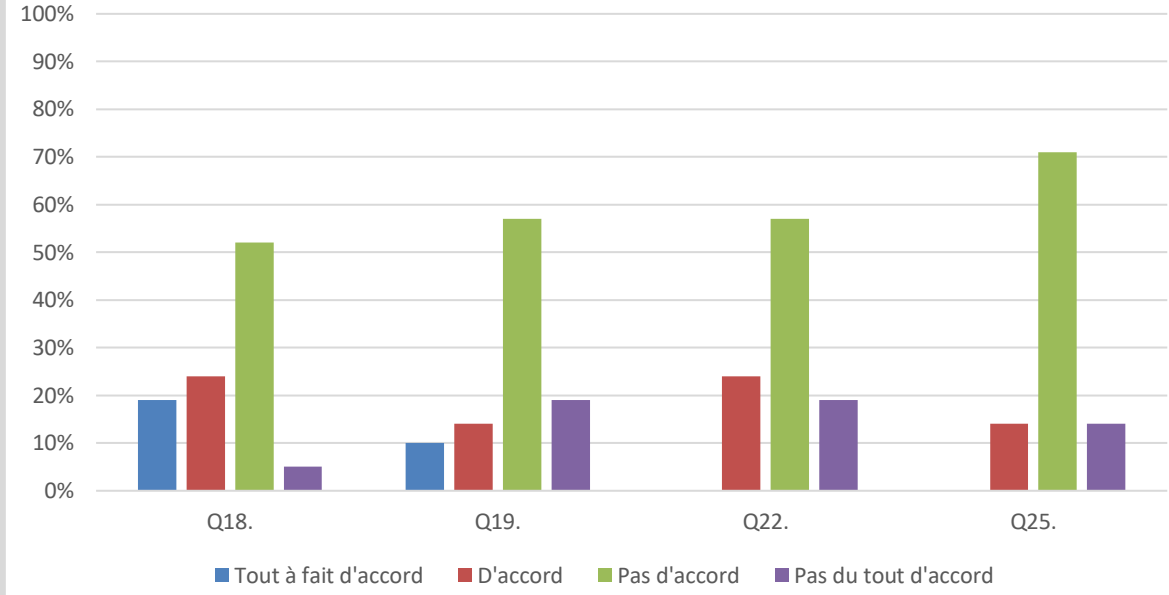
Graphique 1. Dimension N°1 : "Conception de l'enseignement centrée sur l'apprentissage étudiant"



Note. **Q20.** « *Un enseignement est efficace dans la mesure où les étudiants peuvent exprimer leurs propres idées.* » **Q21.** « *Durant les cours à l'université, favoriser une atmosphère de travail libre et démocratique permet aux étudiants de penser et d'interagir entre eux et avec l'enseignant.* » ; **Q23.** « *L'enseignant doit toujours inciter les étudiants universitaires à formuler des réponses personnelles à partir de leurs expériences.* » ; **Q24.** « *A l'université, les étudiants doivent construire et enrichir leurs propres connaissances à partir de leurs expériences.* » ; **Q26.** « *L'enseignement universitaire vise à encourager les étudiants à découvrir les connaissances par eux-mêmes.* » ; **Q27.** « *L'enseignement universitaire vise à encourager les étudiants à mettre en pratique dans le contexte professionnel les connaissances acquises.* » ; **Q29.** « *L'enseignant doit varier ses pratiques pédagogiques utilisées dans ses cours.* ».

Le *Graphique 1* montre une forte adhésion des enseignants formés CPU aux conceptions centrées sur l'apprentissage étudiant, avec 100% d'accord pour Q20, Q21 et Q26, et plus de 75% pour Q23, Q24, Q27 et Q29. En comparaison, les enseignants formés et non-formés de l'UA présentent également des taux d'accord supérieurs à 90% pour la plupart des items, sauf pour Q26 (60%).

Graphique 2. Dimension N°2 : "Conception de l'enseignement centrée sur la transmission des connaissances"



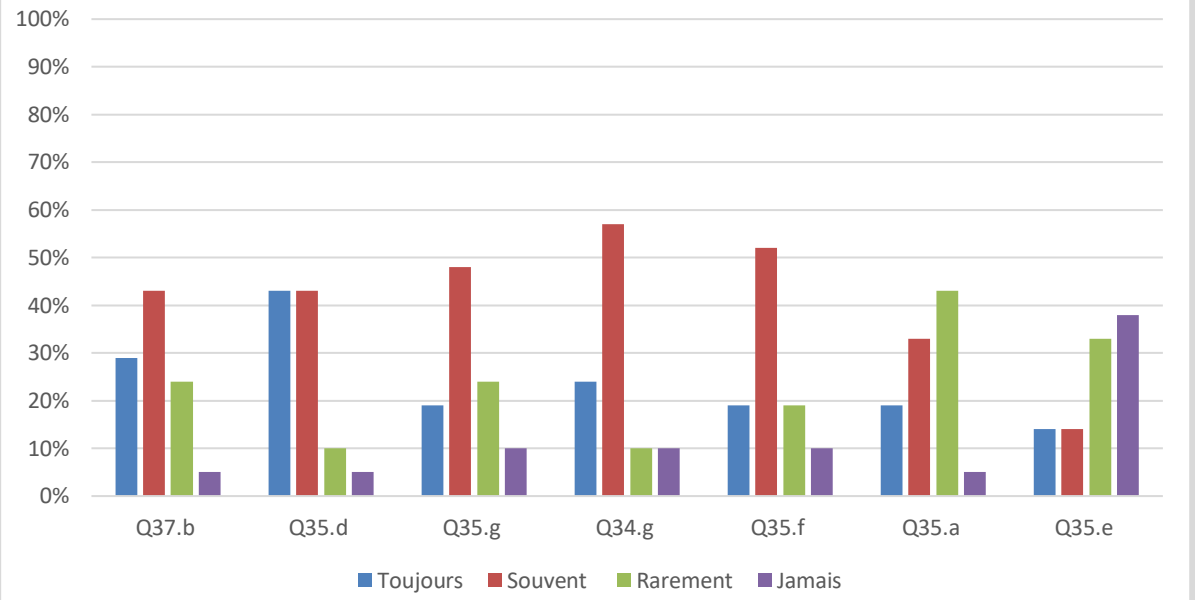
Note. **Q18**. « *Le rôle essentiel de l'enseignant est principalement de transmettre des connaissances et informations aux étudiants universitaires.* » ; **Q19**. « *Durant le cours magistral dispensé à l'université, il est important de présenter et d'expliquer un sujet en se limitant aux notions théoriques*. » ; **Q22**. « *La méthode traditionnelle d'enseignement est efficace à l'université parce qu'elle permet de couvrir davantage de connaissances et d'informations.* » ; **Q25**. « *L'enseignement universitaire consiste à fournir aux étudiants des connaissances complètes et précises.* »

Le *Graphique 2* souligne une faible adhésion aux conceptions centrées sur la transmission des connaissances. Les taux de désaccord atteignent 57% pour Q18, et dépassent 75% pour Q19, Q22 et Q25. Pour les enseignants formés et non-formés de l'UA, les taux de désaccord sont plus faibles : Q18 (25%) et Q19, Q22, Q25 (66%, 62%, 40%).

Concernant la question Q30. « *Selon vous, les **T**ravaux **P**ersonnels de l'**E**tudiant (T.P.E.) peuvent-ils constituer une des conditions de réussite dans les études supérieures ?* », l'ensemble des enseignants a répondu positivement à cette question. Les justifications les plus fréquemment citées mettent en avant que *« les T.P.E. encouragent le travail personnel, développent la créativité et l'autonomie des étudiants »* (pour tous les 21 enseignants), ce qui constitue l'argument récurrent. On note également que *« les T.P.E. sont notés et comptabilisés comme un examen »*. Quelques réponses soulignent que les « *T.P.E. sont tout simplement des applications pratiques* » et *« les TPE permettent aux étudiants de mieux comprendre et assimiler les sujets étudiés »*. Enfin, il est mentionné que *« Le TPE est l'élément pivot de la formation universitaire qui mise sur le TPE et l'exploite, quand l'enseignant scénarise, il doit par exemple avoir à l'esprit que l'on doit mettre l'étudiant au travail (TPE) »*.

4.2. Résultats descriptifs relatifs aux pratiques pédagogiques déclarées

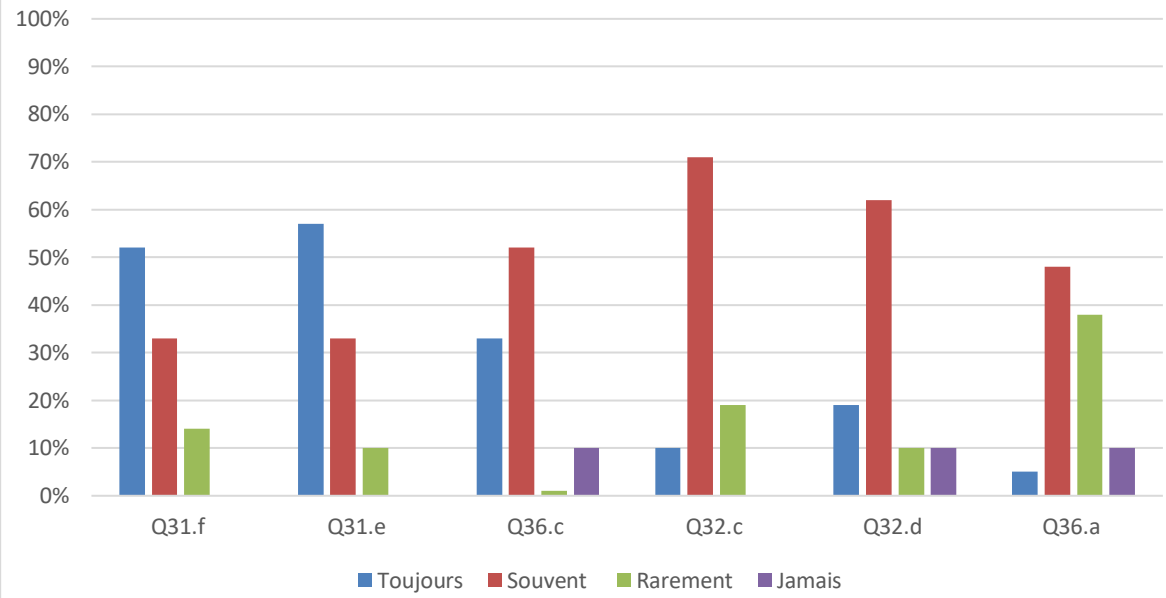
Graphique 3. Dimension N°1: "Pratiques suscitant la participation active des étudiants"



Note. **Q37.b** : « *Recherche d'informations par les étudiants sur internet et analyse des résultats avec eux* ». **Q35.d** : « *Donner aux étudiants l'habitude des questions ouvertes* ». **Q35.g** : « *Mettre en place des bilans et des séances de présentation dans lesquels les étudiants présentent des travaux, des découvertes et techniques* ». **Q34.g** : « *Auto-évaluation des étudiants (exercices et pratiques)* ». **Q35.f** : « *Faire un débat entre pairs* ». **Q35.a** : « *Faire faire un compte-rendu des activités relatives aux cours d'une manière personnelle ou en groupe* ». **Q35.e** : « *Faire des jeux de rôles alliant mouvements et émotions* ».

Le *Graphique 3* montre que les pratiques favorisant la participation active des étudiants sont courantes mais variées. Q34.g, Q35.d, Q35.f et Q37.b se distinguent par une fréquence élevée (supérieure à 70% des réponses combinées Toujours et Souvent), tandis que Q35.a (52%), Q35.e (28%) et Q35.g (67%) sont moins fréquentes. Certaines pratiques sont courantes chez les enseignants formés et non-formés de l'UA, avec des fréquences élevées pour Q35.d (85,7%) et Q37.b (86,7%), tandis que Q34.g (65,3%), Q35.a (58,1%), Q35.e (28,5%), Q35.f (59,1%) et Q35.g (63,3%) sont moins utilisées.

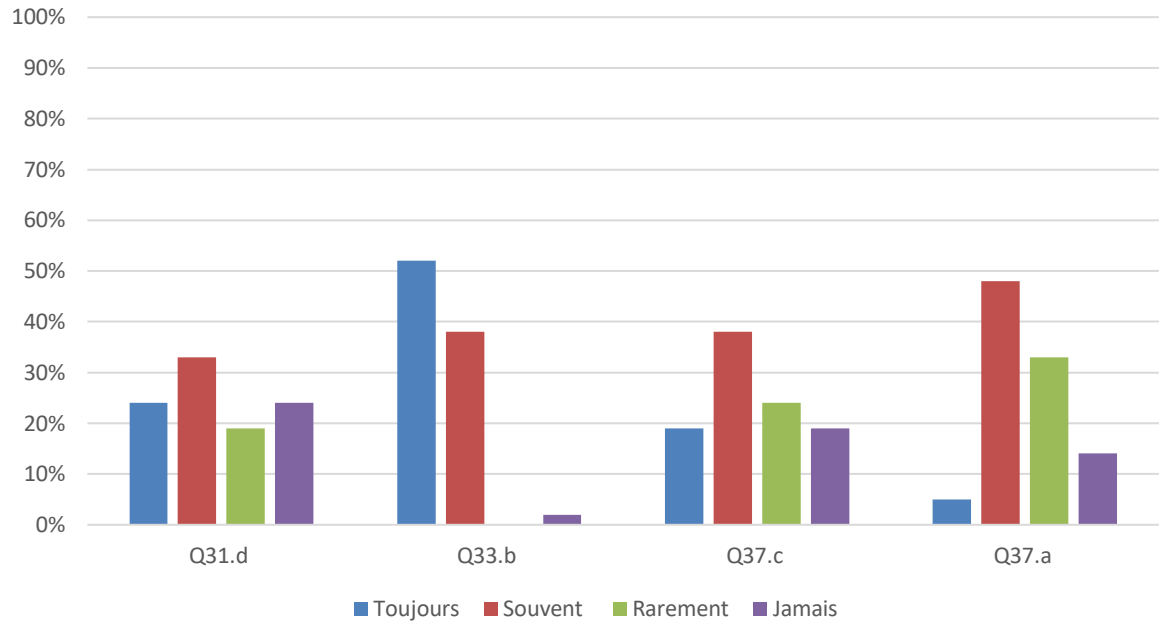
Graphique 4. Dimension N°2 : Pratiques renforçant la contextualisation des apprentissages



Note. **Q31.f** : « *Relier les connaissances avec la vie courante ou le monde professionnel* » ; **Q31.e** : « *Reformuler ou résumer ce qui vient d'être vu* » ; **Q36.c** : « *Donner des feedbacks rapides et réguliers aux étudiants* » ; **Q32.c** : « *Etudes de cas* » ; **Q32.d** : « *Situations-problèmes* » ; **Q36.a** : « *Commencer le cours par une anecdote ou un fait d'actualité* ».

Le Graphique 4 montre une forte utilisation des pratiques de contextualisation des apprentissages, avec des réponses Souvent et Toujours supérieures à 80% pour Q31.e, Q31.f, Q32.c, Q32.d et Q36.c. En revanche, Q36.a est moins utilisée, avec 53%. Les enseignants formés et non-formés de l'UA ont des résultats similaires, pour Q31.e (88,8%), Q31.f (89,8%), et Q36.c (83,7%), tandis que Q32.c (73,5%), Q32.d (71,4%) et Q36.a (62,3%) sont moins utilisées.

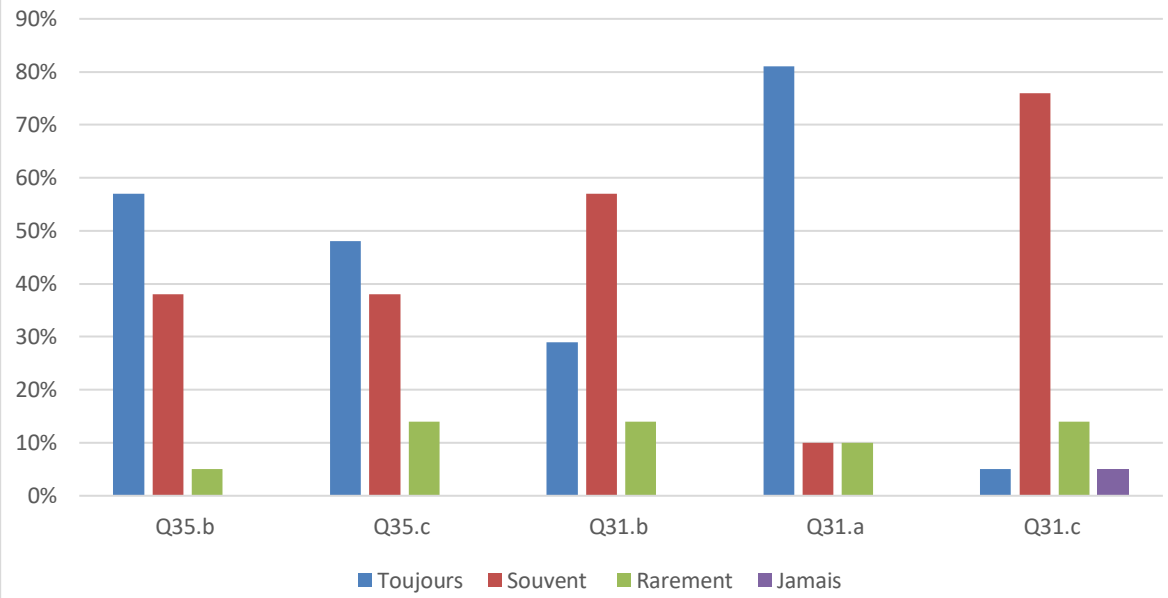
Graphique 5. Dimension N°3 : "Pratiques s'appuyant sur les technologies"



Note. **Q31.d** : « Utiliser des TIC (**T**echnologies de l'**I**nformation et de la **C**ommunication) en classe ou dans des projets » ; **Q33.b** : « PowerPoint/diaporamas » ; **Q37.c** : « Création d'une production concrète (articles, vidéos, présentation, …) » ; **Q37.a** : « Visionnage d'une vidéo ».

Le *Graphique 5* montre une utilisation fréquente de PowerPoint/diaporamas, avec 90% des réponses combinées Souvent et Toujours pour Q33.b. En revanche, l'intégration de la création de productions concrètes, du visionnage de vidéos et des TIC dans des projets est plus modérée, avec 53% pour Q37.a, 57% pour Q31.d et Q37.c. Les enseignants formés et non-formés de l'UA ont des taux élevés pour Q31.d (80,6%) et Q33.b (79,6%), tandis que Q37.a (51%) et Q37.c (54,1%) sont moins utilisés. PowerPoint/diaporamas est plus utilisé par les enseignants formés CPU.

Graphique 6. Dimension N°4 : "Pratiques suscitant la production personnelle et les idées des étudiants"



Note. **Q35.b** : « *Encourager la prise de parole et le questionnement dans tous les moments de la classe* » ; **Q35.c** : « *Valoriser les idées créatives des étudiants* » ; **Q31.b** : « *Faire travailler en petits groupes* » ; **Q31.a** : « *Exposer les objectifs du cours avant le début du cours* » ; **Q31.c** : « *Faire travailler sur des projets individuels ou collectifs* ».

Le *Graphique 6* montre une forte adoption des pratiques favorisant la participation active, la créativité et le travail en groupe, avec plus de 80% des réponses combinées Souvent et Toujours pour Q35.b, Q35.c, Q31.b, Q31.a et Q31.c. Chez les enseignants formés et non-formés de l'UA, la prise de parole (97,7% pour Q35.b), la valorisation des idées créatives (89,8% pour Q35.c) et l'exposition des objectifs du cours (94,8% pour Q31.a) sont largement utilisées. En revanche, le travail en petits groupes (75,5%) et sur des projets (69,3%) est moins fréquent.

5. Discussion

Pour notre première question, *Quelle est la nature des conceptions de l'enseignement adoptées par les enseignants formés CPU, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ?*, les résultats mettent en évidence deux types de conceptions : centrées sur l'apprentissage étudiant et centrées sur la transmission des connaissances. Les enseignants formés CPU adhèrent davantage aux conceptions actives, encourageant l'autonomie et l'interaction des étudiants (De Clerq et al., 2022 ; Roberts, 2019), comme le confirment leurs taux d'accord plus élevés pour la conception centrée l'apprentissage étudiant et plus faibles pour la conception centrée sur la transmission des connaissances.

Concernant la question Q18. « *Le rôle essentiel de l'enseignant est principalement de transmettre des connaissances et informations aux étudiants universitaires*. », 43% des enseignants ont répondu positivement. Des enseignants considèrent que le rôle principal de l'enseignant est de transmettre des connaissances, surtout en L1 ou L2, tout en reconnaissant l'importance du développement de l'esprit critique et de l'accompagnement, suggérant une complémentarité entre la transmission des savoirs et les méthodes actives.

Pour notre deuxième question, *Quelles sont les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants formés CPU, comparées à celles des enseignants formés et non-formés de l'UA ?,*

nous avons mis en avant la nature multidimensionnelle des pratiques pédagogiques (Duguet & Morlaix, 2018 ; Stronge et al., 2011). Nous avons identifié quatre dimensions de pratiques actives : Pratiques suscitant la participation active des étudiants ; Pratiques renforçant la contextualisation des apprentissages ; Pratiques s'appuyant sur les technologies et Pratiques suscitant la production personnelle et les idées des étudiants. Les résultats montrent une prédominance très marquée des pratiques actives, favorisant l'autonomie, l'expression et l'interaction des étudiants dans la construction de leurs connaissances (De Clerq et al., 2022 ; Roberts, 2019), comme l'indiquent les taux d'accord élevés. Pour la question Q32., sur *les activités utilisées pendant le cours*, certains enseignants ont également mentionné l'utilisation de la *Classe inversée*, l'***A**pprentissage **P**ar **P**rojet*, l'***A**pprentissage **P**ar **P**roblèmes*, et des *Exposés*. Ce qui suggère que les enseignants favorisent des approches interactives et centrées sur l'étudiant en implémentant ces éléments de pédagogie active dans leurs cours. Pour la question Q36., sur *les techniques d'enseignement utilisées*, certains ont mentionné qu'*« ils actualisent les connaissances et intègrent les nouvelles technologies dans l'enseignement »*. Cela met en avant leur volonté d'enrichir leur enseignement en fonction des évolutions des connaissances dans leur discipline et des avancées technologiques.

D'abord, les résultats montrent les pourcentages d'accord très élevés, à l'exception de Q35.e « *Faire des jeux de rôles alliant mouvements et émotions* ». L'utilisation de jeux de rôles est moins courante en raison de la prédominance de disciplines scientifiques dans l'échantillon, où cette pratique est moins adaptée.

Ensuite, pour la question Q37., sur *l'intégration des outils TICE dans l'enseignement*, la majorité des enseignants utilisent le PowerPoint et les diaporamas. Cependant, certains enseignants ont aussi souligné les problèmes d'électricité et d'équipement informatique dans les salles de cours, lesquels empêchent l'intégration efficace des TICE. Ce qui souligne la nécessité de l'intégration durable de nouvelles pratiques soutenues par les TICE pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Karsenti, 2007).

Notamment, les résultats confirment les conclusions de la littérature occidentale (Lison, 2013 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009), sur la relation entre la participation à des formations et l'usage de pratiques actives. Même si les tests statistiques restent à faire pour établir un lien significatif, nos résultats suggèrent un lien observable entre la participation au CPU et l'adoption de pratiques actives, en accord avec ces observations. Ainsi, nos résultats soulignent l'impact positif du CPU contribuant à améliorer la perception des innovations pédagogiques et à favoriser un changement positif vers des pédagogies actives.

Enfin, les résultats montrent que les enseignants formés CPU privilégient les pratiques actives après le CPU, démontrant l'importance de renforcer l'accès à la formation pédagogique pour promouvoir des méthodes axées sur l'apprentissage actif. Les initiatives visant à former les enseignants et à surmonter les obstacles culturels et structurels favorisent l'adoption des pratiques innovantes en Afrique subsaharienne francophone (Niyikiza, 2014). Nos résultats confirment les recherches précédentes, soulignant la nécessité de méthodes centrées sur l'étudiant.

6. Limites et perspectives

Nous abordons ici les limites de notre étude et les perspectives associées. Premièrement, l'échantillon, limité à 21 enseignants des Cohortes 2 et 3, restreint la généralisation des résultats. Bien que leurs conceptions et pratiques déclarées aient été analysées, une taille d'échantillon plus large serait nécessaire. Les recherches futures pourraient inclure les enseignants formés CPU des Cohortes 1 à 4 pour des analyses plus représentatives.

Deuxièmement, les résultats montrent des pourcentages élevés d'adhésion aux conceptions centrées sur les étudiants et une forte utilisation des pratiques actives, suggérant un lien avec la formation CPU. Des analyses statistiques, comme la régression linéaire, permettraient de quantifier cet impact et d'identifier des liens significatifs.

Troisièmement, bien sûr, dans le contexte actuel, les pédagogies actives sont fortement valorisées dans l'enseignement supérieur, et cela peut évidemment influencer les conceptions des enseignants interrogés. Mais l'étude vise aussi à interroger quelles sont les pratiques mises en œuvre, au-delà des conceptions, ce qui justifie de son intérêt. En complément de cette étude quantitative, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec une quinzaine d'enseignants formés CPU. Les résultats de ces entretiens, en cours d'analyse, feront l'objet d'une communication ultérieure.

Références bibliographiques

Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. Teaching and Teacher Education, 20(8), 817-831. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002

Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D., & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice. Cognitive Science, 42(6), 1777-1832. https://doi.org/10.1111/cogs.12626

De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucent, B. (Éds.). (2022). Pédagogie active dans l'enseignement supérieur. Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b19934

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. Savoirs, 23(2), 51-72. https://doi.org/10.3917/savo.023.0051

Duguet, A., & Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : Facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34(3), 18 p. https://doi.org/10.4000/ripes.1682

Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In B. Raucent & C. Vander Borght, Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ? (p. 26-31). Bruxelles : De Boeck.

Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence. *International Journal of Educational Research*, *115*, 102039. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. Contemporary Educational Psychology, 25(4), 378-405. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026

Karsenti, T. (2007). Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation. Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation, 201-217. https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0201

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. Phronesis, 2(1), 15-27. https://doi.org/10.7202/1015636ar

Niyikiza, Q. O. (2014). Pédagogie Active et Participative à l'université : Une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda. Thèse doctorale, Université Otto-Friedrich-Bamberg.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dir.). Savoirs en (trans)formation (p. 137-162). De Boeck Supérieur.

Rindralalaina Rafanomezantsoa, N., Frenay, M., Colognesi, S., Parmentier, P., & Wertz, V. (2024). Conceptions de l'enseignement et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement supérieur, à Madagascar. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *40*(2). https://doi.org/10.4000/130wx

Roberts, D. (2019). Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? Active Learning in Higher Education, 20(1), 63-77. https://doi.org/10.1177/1469787417731198

Singly, F. de. (2012). Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e éd.). A. Colin.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. Journal of Teacher Education, 62(4), 339355. https://doi.org/10.1177/0022487111404241

Therriault, G. (2008). Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs [Thèse de doctorat, Université du Québec]. https://doi.org/10.7202/1024924ar

Therriault, G., Harvey, L., & Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. Mesure et évaluation en éducation, 33(1), 1-30. https://doi.org/10.7202/1024924ar