



Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ?

Mariane Frenay, Cécile Paul

► To cite this version:

Mariane Frenay, Cécile Paul. Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ?. 2004. halshs-00603493

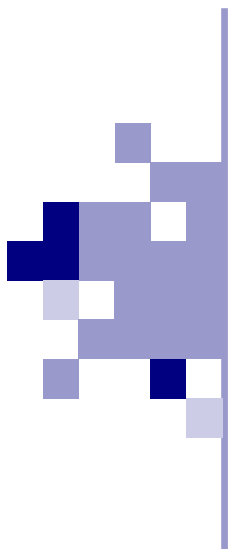
HAL Id: halshs-00603493

<https://shs.hal.science/halshs-00603493>

Submitted on 25 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ?

Mariane Frenay & Cécile Paul¹

N° 33 • NOVEMBRE 2004 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le GIRSEF et la CPU.

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation. L'attention est portée notamment sur l'évaluation de leurs résultats en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation ou l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO sur l'Enseignement Supérieur en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, par le biais de la recherche dans le domaine et de l'enseignement (DES en pédagogie universitaire).

La série des Cahiers de recherche en Education et Formation était précédemment publiée sous le nom de « Cahiers de recherche du GIRSEF ». Cette série a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

L'ensemble de la série est téléchargeable gratuitement depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be), de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac) ainsi qu' I6DOC (www.i6doc.com).

¹ Cette contribution a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de développement pédagogique de l'Université catholique de Louvain. Ce texte a dans ses versions antérieures bénéficié des lectures critiques et constructives des collègues de la Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire de l'UCL, notamment de Benoît Galand et d'Etienne Bourgeois, qu'ils en soient remerciés.

Table des matières

1. Introduction	4
2. L'évaluation de projets pédagogiques, soutenus par un Fonds de développement pédagogique : indications méthodologiques	6
3. Des initiatives pédagogiques inscrites dans des contextes locaux	7
3.1. Les facultés, des entités à part entière	7
3.2. Profils des promoteurs de projets	9
3.3. Nature des projets pédagogiques	9
3.4. La mise en place des projets	11
4. Le développement de projets pédagogiques et ses effets sur l'engagement dans les activités d'enseignement	14
4.1. Quelques précisions méthodologiques	15
4.2. Les conditions personnelles, facultaires et institutionnelles de l'engagement dans son enseignement	17
5. La mise en place d'initiatives pédagogiques et l'engagement dans ses activités d'enseignement	20
Bibliographie	22



1. Introduction

Face à la mise en place du processus de Bologne et aux changements importants qu'ont connus les systèmes d'enseignement supérieur cette dernière décennie (Clark, 1996 ; Delors, 1996 ; Eurydice, 2000 ; Scott, 1995, Astin, 1998, Beaty, 2003, Bourgeois, 2002, Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill, 1999, Bourgeois & Frenay, 2001), les enseignants universitaires sont confrontés, dans l'exercice de leur profession, à des défis particulièrement importants (Everett & Entekin, 1994 ; Ramsden, 1998 ; Boyer, Altbach & Whitelaw, 1994 ; Fisher, 1994 ; Rowley, Lujan & Dolence, 1998 ; Trowler, 1998 ; European Commission, 2003, Evans, 1999).

Les pressions qui s'exercent les poussent non seulement à investir de manière significative dans leurs activités de recherches et de publications (gage d'une certaine reconnaissance sociale et académique) mais de plus en plus, un investissement significatif est attendu dans les activités d'enseignement. Il s'agit non seulement de faire face aux transformations importantes des programmes de baccalauréat et de maîtrise mais aussi de concevoir et transformer les curriculums, pour qu'ils permettent une participation active de l'étudiant et l'acquisition de compétences professionnelles. Cette dernière évolution n'est pas neuve, elle constitue plutôt l'avènement d'un autre paradigme d'enseignement/apprentissage (Langevin & Bruneau, 2000).

Cependant, même si les éléments structurels et contextuels encouragent très nettement une prise en compte différente de la fonction enseignante et semblent modifier inéluctablement la profession académique, force est de constater qu'au sein des institutions universitaires, les personnes qui s'engagent effectivement dans leurs activités d'enseignement, non seulement ne sont pas les plus nombreuses, mais sont en butte trop souvent à des difficultés importantes au sein même de leurs environnements de travail, qui ne reconnaissent pas toujours à sa juste valeur cet investissement.

Ainsi, l'objet de ce texte sera d'essayer de comprendre ce qui pousse certains enseignants, plus que d'autres, à consacrer une part non

négligeable de leur temps à leurs activités d'enseignement, tout en poursuivant leurs activités de recherches et de services : des caractéristiques individuelles spécifiques ou un contexte local ou institutionnel propice à cet engagement ?

La littérature met en évidence que certaines caractéristiques individuelles des enseignants universitaires, telles que leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage (voir Gow & Kember, 1993 ; Prosser & Trigwell, 1999 ; Biggs, 1999) ou leur sentiment d'efficacité (Henson, 2002 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) interagissent avec des facteurs culturels et organisationnels (Kolmos & Algreen-Ussing, 2001).

Plus particulièrement, certaines recherches ont mis en évidence le rôle fondamental que peuvent jouer les politiques institutionnelles et le leadership académique pour la constitution d'un climat propice à soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Knight & Trowler, 2001, Ganesan, Edmonds & Spector, 2002 ; Goodyear, 2002), ces environnements institutionnels façonnant les attitudes des enseignants, leurs perceptions et leur engagement dans leurs activités (Rice & Austin, 1990).

Ces politiques peuvent également jouer un rôle important pour augmenter le niveau d'importance accordée à l'enseignement, notamment dans les institutions qui par ailleurs se définissent comme des institutions de recherches (Guyot & Bonami, 2000 ; Guyot, Bonami & Hannick, 1999).

Au regard de cette littérature, nous faisons l'hypothèse qu'en plus de certaines conditions minimales nécessaires à l'engagement dans leur fonction enseignante, certains contextes institutionnels et facultaires sont plus propices à encourager les enseignants à s'engager dans leurs activités d'enseignement. Ces mêmes contextes et le soutien que peuvent obtenir les enseignants auprès de conseillers pédagogiques peuvent faire évoluer les conceptions des enseignants universitaires vers des approches davantage centrées sur l'étudiant et pourraient même remettre en cause des pratiques pédagogiques pourtant clairement valorisées par certaines facultés, voire valorisées antérieurement par

les personnes elles-mêmes au cours de leur carrière enseignante.

Un certain nombre d'institutions universitaires ont cherché, ces dernières années, à soutenir, voire encourager, la mise en oeuvre de projets novateurs dans leurs programmes de formation. Une des formules que l'on retrouve assez fréquemment dans certaines universités anglo-saxonnes et canadiennes notamment se présente sous la forme de l'existence de Fonds d'initiative pédagogique qui financent, sur base d'un appel aux projets, la mise en place d'innovations pédagogiques proposées par des enseignants (Weimer & Lenze, 1991).

Si ces formules ne sont pas neuves dans d'autres contextes, elles sont relativement récentes en Belgique et illustrent bien l'importance que certaines institutions cherchent à accorder à la qualité de leur enseignement. Ainsi, parallèlement et indépendamment, deux universités belges, l'Université catholique de Louvain et la Katholieke Universiteit Leuven, ont-elles investi depuis, respectivement 1997 et 1996, des sommes importantes pour soutenir des projets pédagogiques, proposés par des enseignants, des départements ou des entités de programmes.

Récemment, ces deux universités ont mené une évaluation de ces Fonds de développement pédagogique avec la volonté d'avoir un aperçu du type de projets financés, du processus d'implémentation de ces projets et de leur impact. Ainsi, à quelques mois de distances, deux rapports internes ont-ils été produits avec le même souci d'examiner plus avant les projets financés (Paul & Frenay, 2003 ; Waeytens, Elen & Maerevoet, 2002). Or, si l'on en croit la littérature sur le sujet, de telles évaluations sont relativement rares et manquent

souvent de données empiriques recueillies sur le terrain des situations éducatives (Kember, Charlesworth, Davies, McKay & Scott, 1997 ; Kember, 2003).

L'analyse fine de ces rapports ne sera pas l'objet de cette contribution. Nous chercherons plutôt à partir d'une relecture du rapport d'évaluation que nous avons mené à l'Université catholique de Louvain (UCL), de dégager des éléments de réponse à notre question de départ : quels sont les éléments individuels et contextuels qui encouragent certains enseignants universitaires à proposer et à s'engager dans la mise en place d'innovations pédagogiques et dans quelle mesure cet engagement particulier soutient-il l'investissement dans toutes les activités pédagogiques ?

Dans la suite du texte, après avoir présenté sommairement la méthodologie qui a été retenue pour cette évaluation, nous présentons quelques-uns des résultats de cette évaluation extensive des projets soutenus par le Fonds de développement pédagogique de l'UCL.² C'est par une analyse descriptive des projets soutenus que nous pourrions mieux saisir l'origine facultaire et contextuelle de ces projets, les caractéristiques des promoteurs, la nature et la portée de ces projets. Il sera également question des difficultés rencontrées par les promoteurs dans la mise en place et l'évaluation de ces projets. Enfin, nous analyserons l'impact de ces projets, tel qu'il a été perçu par les promoteurs, sur leur engagement dans leurs activités pédagogiques, afin d'identifier les déterminants personnels et contextuels de l'engagement de ces enseignants universitaires dans le développement de projets pédagogiques, et plus largement de leur implication dans leurs activités pédagogiques.

² Certains des éléments présentés ci-dessous ont fait l'objet d'une présentation lors du colloque de l'European Association for Research in Learning and Instruction, Padova, août 2003 (Frenay & Paul, 2003) ainsi que lors des journées du réseau REF, Genève, septembre 2003..



2. L'évaluation de projets pédagogiques, soutenus par un Fonds de développement pédagogique : indications méthodologiques

En 1997, l'UCL a soutenu la mise en place d'un Fonds de développement pédagogique (FDP) pour soutenir les initiatives pédagogiques. Entre 1997 et 2001, plus de 3800000 € ont été consacrés au soutien de 172 initiatives pédagogiques, soit inscrites au sein de facultés, soit soutenant des projets de services centraux (bibliothèques, centre de pédagogie universitaire, cellule multimédias).

Les priorités et lignes de force du Fonds de Développement Pédagogique sont restées quasi inchangées entre 1997 et 2001. C'est sur cette base que se fait la sélection des projets. Elles reprennent essentiellement :

- l'importance de la première année d'étude universitaire et de la transition entre l'enseignement secondaire et l'université ;
- le rôle actif et moteur de l'étudiant dans son propre apprentissage, la mise en situation d'auto-apprentissage et les facteurs susceptibles d'encourager cette approche ;
- l'encouragement d'une pédagogie active se traduisant par une diversification réelle des dispositifs de formation et d'évaluation ;
- l'intégration de nouveaux supports, notamment de l'audiovisuel et des multimédias dans les dispositifs d'enseignement ;
- la mise en place d'équipes d'enseignants et une cohérence plus grande entre les cours ;
- le caractère plus personnalisé de l'accompagnement ;
- l'orientation progressive des étudiants ;
- le caractère innovant du projet pédagogique ;
- l'importance des liens privilégiés tissés avec le monde professionnel, notamment au cours des stages.

Un total de 279 dossiers a été introduit entre 1997 et 2001 en vue d'un financement dans le cadre du Fonds. 197 d'entre eux ont été acceptés, par le Conseil de l'Enseignement et de la Formation, sur base de l'avis d'une Commission d'évaluation qui

analyse en profondeur les projets en référence aux critères mentionnés ci-dessus.

Néanmoins, l'évaluation que nous avons menée (Paul & Frenay, 2003) s'est réalisée sur base du dénombrement non pas des dossiers introduits, acceptés ou refusés, mais bien des projets concernés par ces mêmes dossiers. En effet, l'analyse en profondeur du contenu des dossiers introduits dans le cadre du Fonds, de 1997 à 2001, montre que plusieurs dossiers présentés lors d'appels à projets différents concernent en réalité un même projet ayant bénéficié à une ou plusieurs reprises d'un prolongement. Sur base de cette analyse, il nous a donc été possible de répertorier, entre 1997 et 2001, 255 projets introduits, dont 172 ont été financés dans le cadre du Fonds.

L'évaluation de ces projets repose sur une triangulation des méthodes et des données (Kember et al., 1997; Kember, 2003): analyse des documents administratifs et de suivis de la création et de modifications apportées au FDP; enquête par questionnaires auprès des enseignants dont les projets ont été soutenus financièrement par le FDP, enquête auprès d'enseignants n'ayant jamais introduits de projets au FDP, entretiens, évaluations écrites des enseignements remises par des étudiants, à l'initiative de certains titulaires de projets.

Sur les 172 projets acceptés, 56 ne visaient que l'achat d'un équipement et n'ont dès lors pas fait l'objet d'une évaluation approfondie. L'enquête par questionnaires a donc visé les 103 promoteurs.³

³ Pour l'envoi du questionnaire aux promoteurs, il a par ailleurs été décidé au sein du Comité d'accompagnement chargé du suivi méthodologique de l'évaluation, de ne pas soumettre ce questionnaire aux promoteurs dont le projet contenait à titre principal une demande d'équipement et de ne pas soumettre ce questionnaire aux promoteurs issus de la Faculté des sciences appliquées (FSA), vu qu'ils avaient été sollicités quelques semaines auparavant par la même équipe de recherche pour répondre à un questionnaire portant en grande partie sur les mêmes thématiques et réalisé dans le cadre de l'évaluation globale de la réforme de programme menée en FSA.

Chacun de ceux-ci a reçu deux questionnaires collaborateurs, avec mission de les diffuser auprès de leurs collaborateurs. Les questionnaires promoteurs contenaient, outre les mêmes questions que celles posées à tous les collaborateurs (perception de l'impact de leur projet sur les pratiques pédagogiques, les pratiques étudiantes et quelques effets organisationnels et institutionnels), des informations sur le profil du promoteur (âge, années d'expérience en enseignement, expériences antérieures de développement de projets pédagogiques, etc.). Le taux de retour pour les promoteurs est relativement bon (62/103 questionnaires, ou 60%), alors que nous avons eu en retour 54 questionnaires de collaborateurs.⁴ Les 116 questionnaires reçus proviennent de 65 projets différents

Les données quantitatives collectées par questionnaires ont été complétées par la réalisation de 20 entretiens qualitatifs, menés avec des promoteurs, des membres de la Commission de l'enseignement et de la formation (qui est à l'instigation du Fonds), des membres du comité

d'évaluation des projets et des conseillers pédagogiques de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), service qui accompagne les promoteurs, à leur demande, dans la réalisation de leurs projets. Nous avons également rencontré une cinquantaine d'étudiants, par petits groupes, qui ont été effectivement impliqués dans certains projets de développement pédagogique, pendant que se déroulait l'évaluation. De plus, 13 promoteurs ont mis à notre disposition les évaluations écrites que leur avaient fournies des étudiants sur des projets qui ont été réalisés avant 2001.

Finalement, 1001 questionnaires ont été transmis par le réseau Intranet de l'UCL aux enseignants qui n'avaient jamais soumis de projet au Fonds (76 ont été retournés, soit un taux de réponse de seulement 8%). Leur furent ainsi posées des questions relatives à la disponibilité de l'information sur le Fonds, leur perception du Fonds, les raisons pour lesquelles ils n'ont jamais soumis de projets. Il leur fut également demandé s'ils menaient à bien des projets pédagogiques, indépendamment de tout financement du FDP.

3. Des initiatives pédagogiques inscrites dans des contextes locaux

Dans cette section, nous évoquerons quelques-uns des résultats de cette évaluation. Après avoir examiné la nature des projets qui ont été retenus et leur portée, nous avons cherché à comprendre la mise en place des 65 projets pour lesquels nous avons obtenu des informations de promoteurs et collaborateurs.

Ces différents résultats éclaireront, chacun à leur manière, la question de base de ce texte, à savoir la compréhension des déterminants qui poussent les enseignants à s'investir significativement dans leurs activités d'enseignement en y développant de nouveaux projets pédagogiques.

Nous évoquerons tout d'abord l'origine facultaire des projets déposés et retenus, le profil des promoteurs

la nature des projets déposés avant d'examiner la nature des projets et les différentes étapes de la mise en place de ces projets.

3.1. Les facultés, des entités à part entière

De manière générale, on constate entre 1997 et 2001 (voir tableau 1), la très forte prédominance de la faculté de médecine. Celle-ci est à l'origine de plus d'un tiers de l'ensemble des dossiers rentrés dans le cadre des appels à projets du Fonds (92 projets sur un total de 279). Six facultés présentent un niveau de participation moyen. Enfin, quelques facultés ou entités ne participent qu'occasionnellement au dépôt de projets, de même que certains services logistiques d'enseignement et services techniques.

⁴ Il est cependant difficile d'évaluer un taux de retour pour les collaborateurs, puisque nous ne pouvons pas estimer avec précision leur nombre réel.



Tableau 1 : Répartition facultaire et hors facultés du nombre de dossiers rentrés

Entités à la source des projets	Total
Ingénierie biologique, agronomique et environnementale	28
Droit	5
Sciences sociales, économiques et politiques	16
Institut européen	1
Philosophie et lettres	34
Sciences appliquées	23
Médecine	92
Psychologie et sciences de l'éducation	20
Sciences	28
Théologie	2
Entités hors facultés	5
Services logistiques enseignement	18
Services techniques	7
TOTAL	279

Comme le montrent les chiffres du tableau 1, la question relative à la répartition facultaire des projets soumis au Fonds de Développement Pédagogique ne peut être évitée. Au-delà des tableaux qui permettent de montrer sans équivoque un déséquilibre important, cette thématique interpelle également l'ensemble des personnes rencontrées dans le cadre de cette évaluation. Pour la majeure partie de celles-ci, une analyse et une gestion saines de cette problématique impliquent la mise en place de deux démarches de réflexion parallèles : d'une part, évaluer cette participation en abolissant, dans un premier temps, une vision uniforme de l'Université et des facultés qui la composent, pour considérer chaque faculté, et parfois même chaque département ou unité, comme une entité à part entière. D'autre part, évaluer cette participation au regard de l'ensemble des initiatives pédagogiques mises en place à l'UCL, et non pas seulement au regard des projets financés dans le cadre du Fonds de Développement Pédagogique.

Ainsi, selon les personnes rencontrées, le nombre de projets pédagogiques rentrés par une faculté dans le cadre du FDP serait principalement lié à la volonté de développement pédagogique au sein de celle-ci, ainsi qu'au soutien et à la valorisation qui y sont associés. Cette hypothèse se vérifie d'elle-même lorsque les projets qui sont rentrés concernent directement l'ensemble de la faculté. Elle semble également se vérifier dans le cas de promoteurs isolés. En effet, plus l'aspect pédagogique sera considéré comme important par les autorités facultaires, plus les promoteurs isolés rapportent avoir de facilités à obtenir l'information, le soutien et/ou le suivi nécessaire à la mise en place de leur projet.

Dans ce cadre, il paraît donc logique que les facultés, déjà fort actives pédagogiquement (et qui ont par ailleurs de plus en plus recours en cours d'année à des conseils, des évaluations de l'enseignement ou des formations), aient aussi une plus grande tendance à soumettre de nouveaux projets au Fonds. De plus,

nos entretiens mettent en évidence que certaines facultés ou certains membres de celles-ci auraient manifestement mené, ces cinq dernières années, une politique volontariste afin de sensibiliser leur personnel académique à rentrer des projets dans le cadre du Fonds.

La participation plus inégale des autres facultés serait quant à elle plutôt à rattacher à la présence, à un moment donné, au sein de celles-ci, d'enseignants ou de réseaux d'enseignants qui rentrent plusieurs projets durant quelques années, et/ou qui servent de moteur au sein d'une unité ou d'un département par exemple.

En ce qui concerne plus particulièrement la création d'outils multimédias, il paraît également essentiel de lier le niveau de participation des différentes facultés avec le type de matières enseignées, et surtout avec la perception qu'ont aujourd'hui les enseignants d'une possible utilisation des outils multimédias dans le cadre de leur enseignement. Durant ces cinq dernières années, outre les outils réalisés sur la thématique de la recherche documentaire et les méthodes d'étude, la majeure partie des projets sur lesquels a travaillé le centre audio-visuel (CAV) vient des facultés de sciences, des sciences appliquées, ou de médecine. Pour les responsables du CAV, les raisons en sont assez évidentes : les sciences, comme la médecine, fournissent des sujets et des matières qui, a priori, de manière beaucoup plus évidente, peuvent faire l'objet d'une illustration par le multimédia. Les projets y semblent plus faciles à orienter sur la mise en place d'outils visant à montrer ou à réaliser quelque chose. Dans d'autres disciplines (sciences humaines, droit...) les enseignants éprouveraient parfois de grandes difficultés à visualiser les problématiques et les thématiques sur lesquelles il serait possible de rentrer un projet multimédia.

Enfin, au-delà de la présence ou non dans la faculté d'une valorisation des initiatives pédagogiques, certains promoteurs évoquent le lien observable entre d'une part le nombre de projets introduits au FDP dans leur faculté et, d'autre part les moyens administratifs et en personnel dont celle-ci dispose. Pour ceux-ci, le simple fait de rentrer au FDP un projet mûri et bien ficelé demande une disponibilité à la fois en terme de temps de réflexion, de construction et d'écriture dont beaucoup ne disposent pas.

3.2. Profils des promoteurs de projets

A l'examen du profil des promoteurs de projets, nous pouvons constater que la toute grande majorité des promoteurs de projets sont des académiques. La moitié d'entre eux ont plus de 15 ans d'expérience d'enseignement. Cela semble à première vue paradoxal.

Selon l'ensemble des personnes rencontrées, ces données confirmeraient une situation de fait au sein de l'Université : en début de carrière enseignante, il est très difficile pour un jeune enseignant de dégager le temps nécessaire pour s'investir dans des projets typiquement pédagogiques. Or, selon l'avis quasi général, cette période de changement dans l'attribution d'un cours (et donc souvent, passage d'un "ancien" professeur à un "plus jeune") constitue pourtant souvent un moment propice pour la mise en place d'un projet pédagogique novateur.

Mais, vu notamment la procédure et les critères d'évaluation qui régissent la nomination définitive au sein de l'université étudiée, les jeunes enseignants (moins de cinq ans de carrière) sont aujourd'hui plutôt découragés à se lancer trop tôt dans cette aventure et poussés à valoriser leurs activités de recherche.

3.3. Nature des projets pédagogiques

Entre 1997 et 2002, 255 projets ont été effectivement soumis au Fonds. A partir de la description écrite de ces projets dans les dossiers introduits, nous avons tenté de classer ces projets. Nous avons choisi de retenir la portée de ces projets comme premier critère de classification. Ainsi, trois niveaux ont été retenus, selon la portée même du projet : portée institutionnelle (projets pédagogiques concernant les études à l'Université en général), portée facultaire ou départementale (le projets visent la création ou la modification de programmes de cours) ou portée plus locale, ne concernant qu'un cours particulier (notamment, les projets pédagogiques visant la création ou la modification de supports de cours ou des méthodes pédagogiques d'un cours en particulier).

Le croisement des niveaux de développement et des types de dispositifs envisagés nous a permis de définir quatre grands types de dossiers :



TYPE 1 : Les études dans l'enseignement supérieur et la réflexion sur les dispositifs,

catégorie qui regroupe les dossiers proposant des dispositifs visant :

- une meilleure information des étudiants sur les études supérieures en général et/ou sur les études supérieures à l'UCL en particulier ;
- l'appropriation par les étudiants d'une méthode de travail globale pour l'enseignement supérieur ;
- la réalisation de recherches portant spécifiquement sur la thématique des études à l'UCL ;
- la réalisation d'évaluations de besoins portant spécifiquement sur la thématique des études à l'UCL.

TYPE 2 : Les aménagements et/ou modifications de programmes,

catégorie qui regroupe les dossiers proposant des dispositifs visant :

- la formation de responsables, d'enseignants, de tuteurs impliqués dans la mise en place ;
- la mise en place d'un aménagement et/ou d'une modification d'un programme dans une faculté.

TYPE 3 Les aménagements et/ou modifications de supports de cours,

catégorie qui regroupe les dossiers proposant des dispositifs visant :

- l'amélioration des conditions matérielles d'enseignement ;

- la création et/ou l'aménagement de supports pédagogiques.

TYPE 4 Les aménagements et/ou modifications d'un dispositif de cours (méthodes pédagogiques),

catégorie qui regroupe les dossiers proposant des dispositifs visant :

- l'élaboration par les étudiants de liens entre la théorie acquise dans le cadre du cours et la pratique ;
- l'aménagement et/ou la modification par les enseignants de méthodes pédagogiques en présentiel ;
- l'articulation entre l'acquisition de connaissances en présentiel par les étudiants et l'étude ;
- l'aménagement et/ou la modification par l'enseignant de méthodes d'évaluation ;
- la mise en place de séances de tutorat dans le cadre d'un cours ;
- l'acquisition, par les étudiants, d'apprentissages spécifiques destinés à favoriser une meilleure compréhension d'un cours.

Combinée au caractère technologique ou non technologique des dispositifs proposés (deuxième critère retenu), cette typologie donne finalement lieu à huit types de projets, qui sont repris dans le tableau 2 en indiquant le taux d'acceptation des différents projets

Tableau 2 : Nature des projets retenus et taux d'acceptation

	Projets retenus avec TIC	Projets retenus sans TIC	Total projets retenus	Total projets introduits	Taux d'acceptation
Type 1 : Les études dans l'enseignement supérieur et la réflexion sur les dispositifs	5	7	12	15	80%
Type 2 : La création ou la modification de programmes de cours	2	8	10	11	91%
Type 3: La création ou la modification de supports de cours					
3.1 Achat d'équipement			56	91	61%
3.2 Modification des supports de cours : Transposition ou illustration des contenus	41	3	44	67	57%
Type 4 : Création ou modification des dispositifs et méthodes pédagogiques	34	16	50	71	71%
Total	82	34	172	255	67%

Parmi les 172 projets financés par le Fonds, 56 sollicitent une aide financière relative à l'achat d'équipements visant l'amélioration des conditions matérielles de réalisation de certains cours. Sur les 116 projets restant, 82 projets visent le développement de projets recourant de manière directe à l'utilisation des technologies. Ce recours aux technologies peut, selon les projets, indiquer qu'il s'agit du recours à la vidéo, d'un projet multimédia ou encore du recours à Internet. On observe donc une nette dominance de ce type de projets (70%) par rapport aux projets dont la demande ne spécifie pas ce recours aux technologies. La moitié des projets ne recourant pas de manière directe à l'utilisation des technologies visent l'aménagement ou la modification d'un dispositif de cours (méthodes pédagogiques) et nettement moins le développement de supports pédagogiques, alors que c'est le cas pour les projets qui visent le recours aux technologies.

De manière générale, on peut constater, entre 1997 et 2001, une diminution du nombre de projets rentrés relatifs à des demandes d'équipement ainsi qu'un nombre très important de projets rentrés relatifs à un aménagement et/ou une modification de supports de cours à réaliser de manière directe (Type 3 : syllabus/document : 34 projets introduits; illustrations dynamiques : 33 projets introduits) ou indirecte (Type 4 : articulation temps en salle et étude à domicile : 47 projets introduits). L'absence ou le faible niveau de dossiers rentrés dans d'autres catégories de la typologie peut sans doute être envisagé en lien avec les priorités et objectifs fixés dans le cadre du Fonds.

3.4. La mise en place des projets

A partir des priorités fixées au départ du projet, les personnes ayant mis en avant l'une ou l'autre de ces priorités ont été invitées à se positionner, a posteriori, sur le degré d'atteinte de celle(s)-ci sur une échelle de 1 (pas du tout atteinte) à 5 (tout à fait atteinte). Il est important de signaler que ces données viennent des questionnaires remplis par les promoteurs, co-promoteurs/collaborateurs, et qu'il s'agit donc d'une reconstruction a posteriori de l'information. Cette reconstruction peut apporter un biais dans l'analyse : on peut en effet supposer que ces personnes ont plus particulièrement pointé comme priorités fixées au départ de leurs projets celles qu'ils ont effectivement l'impression d'avoir atteintes.

3.4.1. Principales réalisations pédagogiques

Le tableau présenté ci-dessous montre que les principales réalisations auxquelles les 65 projets financés par le Fonds pour lesquels nous avons recueilli de l'information via les promoteurs ou collaborateurs, ont donné lieu sont les suivantes : la transformation d'un dispositif pédagogique (63%), la mise à disposition d'informations et de documents sur Internet (53%), l'implémentation d'un système multimédia favorisant l'auto-apprentissage (50%), l'adaptation de supports pédagogiques traditionnels (40%), et l'achat d'équipements (39%).

Tableau 3: Principales réalisations pédagogiques auxquelles les projets ont abouti

Type(s) de réalisations au(x)quel(s) les projets ont donné lieu entre 1997 et 2001.	
NB : Dans le tableau, sont indiqués les % de promoteurs qui disent avoir recours à ces modalités (N=62)	
1. Transformation d'un dispositif pédagogique	63%
2. Mise à disposition d'informations et de documents sur Internet	53%
3. Mise en place d'un système multimédia favorisant l'auto-apprentissage	50%
4. Adaptation de supports pédagogiques traditionnels (syllabus, guide, kits didactiques...)	40%
5. Achat d'équipement	39%
6. Création de CD-Roms, vidéo	29%
7. à 18. Autres réalisations (mais citées par moins de 20% des promoteurs)	



Il est important de noter que les principales réalisations pédagogiques rapportées par les promoteurs sont issues des projets qui visaient la transformation des supports pédagogiques d'un cours particulier ou qui visaient la modification du dispositif pédagogique d'un cours (projets de type 3.2 ou de type 4).

Cependant, selon les dires des promoteurs, la mise en place de tels projets ne s'est pas réalisée sans difficultés. Ainsi, les promoteurs mettent en évidence la difficulté de gérer le temps, notamment de concilier la gestion du projet avec la réalisation d'autres tâches inhérentes à leur fonction (plus de 90% des promoteurs concernés⁵) ; l'expertise technique (57 % des promoteurs concernés) ; la conception du dispositif et la réflexion pédagogiques (52 % des promoteurs concernés) ; le budget (49 % des promoteurs concernés).

Par ailleurs, il faut noter que la nature des difficultés varie suivant le type de projets. Ainsi, pour les projets de type 3.2, qui concernent les transformations des supports pédagogiques,

seulement un tiers des promoteurs ont effectivement rencontré des difficultés alors que pour les projets de type 1, 2 & 4, plus de 60% d'entre eux ont expérimenté quelques difficultés, voire beaucoup de difficultés à les mener à bien. Ceci est à mettre en relation avec le support auquel les promoteurs ont eu recours.

3.4.2. Support reçu pour mener à bien les projets

De manière générale, en ce qui concerne le support dont ont bénéficié les promoteurs pendant la mise en place de leur projet, le suivi formel ou informel entre promoteurs reste la pratique la plus couramment mise en oeuvre. Elle concerne un promoteur sur deux durant la phase de réalisation du projet, et un promoteur sur trois durant la phase d'évaluation. Le suivi des conseillers pédagogiques ou multimédias de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) a quant à lui touché un promoteur sur trois durant la phase de réalisation du projet, et un promoteur sur quatre durant la phase d'évaluation.

Tableau 4 : Suivi réalisé durant les projets

Types de suivi dont les promoteurs ont bénéficié (N=62)		
NB : Dans le tableau, sont indiqués les % de personnes qui disent avoir recours à ces modalités		
	Réalisation	Evaluation
Suivi réalisé entre promoteurs	53%	32%
Suivi réalisé au sein de la faculté (unité, département...)	27%	6,5%
Suivi réalisé en collaboration avec l'IPM	35,5%	24%
Suivi réalisé en collaboration avec le CAV	27%	6,5%
Suivi externe (experts, supervisions...)	13%	10%
Autre	8%	5%

⁵ Ces résultats sont également pointés par les académiques n'ayant pas rentré de projet au Fonds, plus de 70% déclarent qu'ils n'ont pas suffisamment de temps à consacrer à ce type de projet pédagogique ou que cela nécessiterait un accompagnement.

Si l'on examine ces suivis au regard de la typologie du projet concerné, on observe un certain nombre de variations. Ainsi, le soutien formel ou informel entre les promoteurs est davantage présent pour les promoteurs de projets de type 4, qui impliquent la création ou la modification des méthodes pédagogiques dans un cours donné. Les collègues des facultés et départements semblent être surtout sollicités dans le cadre de projets qui visent la modification de curricula ou de programmes facultaires. Enfin, les projets qui visent le développement de nouveaux supports pédagogiques, surtout ceux qui supposent l'utilisation des nouvelles technologies sont plus systématiquement suivis par les membres des services centraux de soutien pédagogique (IPM, pour 40% des projets).

Ce résultat est important. Il met en évidence le fait que les projets faisant recours aux nouvelles technologies, que ce soit dans le cadre d'un programme ou d'un cours en particulier, ont plus tendance que les autres projets à être soutenus par les conseillers de l'IPM. Ceci soulève des questions importantes : Les projets qui font appel aux multimédia nécessitent-ils plus de supports que les autres projets ? Quel est la nature du support proposé : technique ou pédagogique ? Quels peuvent être les effets de ce constat pour les futurs appels à projets (notamment sur l'image du Fonds) ? Quel est le coût du support apporté à ces projets ? S'agit-il d'une politique délibérée ou est-elle induite par la demande des promoteurs de projets ?

Dans ces projets incluant l'usage des nouvelles technologies, les problèmes techniques constituent souvent une bonne amorce pour ensuite parler

pédagogie. Cette amorce est plus difficile à trouver pour les projets strictement pédagogiques. D'autre part, de manière plus générale, la valorisation symbolique et financière d'initiatives qui font appel aux technologies et aux multimédias, encourage peut-être les promoteurs et le Fonds à y consacrer davantage de moyens.

Si l'on en croit les chiffres figurant dans le tableau 4, le soutien fourni par la faculté ou par le département du promoteur reste relativement faible. Seul un promoteur sur quatre signale un tel soutien. On peut dès lors se demander quel peut être l'effet à moyen terme de ce constat. Si les enseignants qui s'engagent dans le développement de projets pédagogiques, via le dépôt de projets au FDP, ne disposent pas dans leur faculté ou département d'un soutien fort, le risque est grand que les initiatives de ces enseignants ne soient pas relayées dans les facultés et qu'à moyen terme, les enseignants se désengagent de leurs activités. Nous reviendrons sur ces questions plus loin.

3.4.3. Evaluation des projets

A l'exception des évaluations menées de façon informelle avec les étudiants, avec les collègues ou avec l'équipe de travail, peu de promoteurs ont mis en place en cours de projet un processus d'évaluation formel (écrit ou oral) de leur dispositif (voir tableau 5). Celui-ci a concerné moins d'un promoteur sur deux pour les évaluations orales en équipes d'étudiants, et moins d'un promoteur sur trois pour les évaluations écrites du dispositif (soit 25 promoteurs interrogés). De manière générale, les promoteurs recourent peu à une évaluation finale de leur dispositif, que celle-ci soit envisagée de manière formelle ou informelle.

Tableau 5 : Types d'évaluation auxquels les promoteurs ont eu recours en cours ou à la fin du projet

Modalités d'évaluation auxquelles les promoteurs ont eu recours en cours de projet et/ ou en fin de projet (N=62)		
NB : Dans le tableau, sont indiqués les % de personnes qui disent avoir recours à ces modalités		
	En cours de projet	Finale
Evaluations informelles avec les étudiants	63%	11%
Evaluations écrites auprès des étudiants	29%	24%
Evaluations orales en groupes avec les étudiants	45%	26%
Evaluation avec l'équipe de travail	73%	37%
Evaluations entre promoteurs de projets	47%	16%
Autre	3%	5%



Ces résultats corroborent ceux présentés au tableau 4. En effet, lors de la phase d'évaluation, les promoteurs sont peu nombreux à déclarer avoir eu recours à un support pour réaliser les évaluations. À l'exception notable de l'aide entre promoteurs (32% y ont recours) et de celle de conseillers du service pédagogique (24%), peu de support est sollicité pour réaliser les évaluations. Au vu du tableau 5, on comprend mieux pourquoi. Il semble que si les fréquences sont si faibles, c'est essentiellement parce que les évaluations réalisées sont largement informelles (menées essentiellement par les promoteurs eux-mêmes ou leurs collaborateurs) et sont relativement peu fréquentes, surtout en fin de projet. On peut dès lors s'interroger si les éléments ne sont pas liés : recevant peu de support de leur faculté ou département, les promoteurs sont peu enclins à organiser de manière systématique des évaluations dont ils pourraient garder des traces (via informations écrites) ou qui évaluent en finale leurs projets. Sans doute n'en perçoivent-ils pas la nécessité s'il s'agit d'initiatives plus individuelles que d'initiatives départementales ou facultaires. Le souci de rendre compte de l'impact et de l'efficacité de son projet semble vu comme moins nécessaire quand on travaille pour soi et ses projets que si ceux-ci s'intègrent dans une politique de programmes départementale ou facultaire.

3.4.4. Valorisation des projets et dissémination

Pour toutes les catégories de personnes directement concernées par les questions d'efficacité liées aux initiatives pédagogiques financées par le Fonds, la problématique de la valorisation de ces initiatives constitue un enjeu majeur. Mais, en même temps, les données recueillies (questionnaires et entretiens) pointent le manque de politiques institutionnelles ou facultaires. La dissémination ou la valorisation d'un projet dépend strictement de l'initiative individuelle de chaque promoteur. Or, ceux-ci ne se sentent pas équipés pour mettre en œuvre ces stratégies de dissémination, ils se sentent plus à l'aise pour la diffusion de résultats de recherches que pour la diffusion de réalisations pédagogiques. Cette difficulté est très nette pour la diffusion locale, au niveau facultaire et départemental. Or, c'est justement à ce niveau que la diffusion devrait être la plus soignée, si on vise la pérennisation de ces projets et leur intégration dans les programmes classiques.

4. Le développement de projets pédagogiques et ses effets sur l'engagement dans les activités d'enseignement

La littérature sur l'engagement et la motivation a largement mis en évidence l'importance du feedback régulier sur ses activités pour la poursuite, voire l'accroissement de cet engagement (Bourgeois, Galand & Frenay, 2003). En effet, plus le feedback est régulier et spécifique, plus les enseignants seront incités à poursuivre leur investissement au-delà de l'activité spécifique qui a été le point de départ d'un projet.

C'est pourquoi, au-delà de la description spécifique des projets pédagogiques soutenus par le Fonds de développement pédagogique, notre objectif est de comprendre la manière dont les enseignants qui

s'impliquent dans le développement de ces nouveaux projets pédagogiques sont stimulés plus largement pour le développement et l'engagement dans toutes leurs activités d'enseignement, et si la nature des projets développés et certaines caractéristiques individuelles ou contextuelles y contribuent plus particulièrement. Nous souhaitons également identifier dans quelle mesure le développement de leurs projets peut constituer un élément déclenchant pour la mise en œuvre de politiques institutionnelles à l'égard de l'enseignement.

Durant ces cinq années, la question de l'évaluation de l'impact des projets financés n'a été envisagée que

par un petit nombre de promoteurs seulement. Ainsi, les documents mis à notre disposition montrent que les promoteurs n'ont que rarement abordé de manière directe cet aspect dans leurs évaluations. Les objectifs fixés dans les évaluations dont nous disposons visent en effet surtout une analyse de la mise en place du dispositif de formation (voir tableau 5). Ils se concentrent peu sur l'effet que le dispositif a pu avoir sur les étudiants. Notons également que généralement, lorsque cette évaluation de l'impact existe, sa réalisation a été menée essentiellement par des assistants ou collaborateurs.

4.1. Quelques précisions méthodologiques

Une analyse de l'impact des projets mis en place reste une entreprise méthodologiquement peu aisée. En effet, sur cinq ans, certains projets sont effectivement réalisés mais beaucoup, nécessitent avant de pouvoir en mesurer l'impact un temps non négligeable. Ainsi, quand des supports pédagogiques sont développés, surtout lorsqu'ils font appel aux multimédia, le temps de réalisation du support et de son implantation dans le cours concerné est relativement long. Il nous a donc très souvent été difficile d'obtenir des informations à ce sujet. Car, aux dires des personnes concernées, il n'y a pas encore assez de recul pour évaluer leur véritable impact. Cependant, nous pouvons analyser la perception que les promoteurs et collaborateurs des projets ont de l'implémentation de leur projet, des réalisations effectuées et des effets perçus sur leur pratique notamment.

Ainsi, dans les questionnaires, les promoteurs et collaborateurs/co-promoteurs étaient invités à caractériser l'impact général que peut avoir le projet qui a été soutenu par le Fonds de Développement Pédagogique sur différentes composantes ayant trait à leurs pratiques d'enseignant et à l'enseignement universitaire à l'UCL. Une liste d'items leur était proposée. A partir d'une analyse statistique en composante principales, ces items ont pu être regroupés en trois grandes composantes :

- la première a trait plus particulièrement à l'impact sur l'engagement dans le métier d'enseignant (rôle de l'enseignant, investissement dans les tâches pédagogiques, conception des activités pédagogiques, expertise pédagogique et réflexion pédagogique) ;
- la deuxième renvoie à l'impact que le Fonds peut avoir sur les politiques à l'égard de l'enseignement, qu'elles soient facultaires et/ou de l'UCL et sur l'image de l'UCL (auprès des étudiants et du monde professionnel),
- et enfin, la troisième renvoie à l'impact des projets financés par le Fonds sur la constitution d'un réseau d'enseignants au sein de l'UCL.

Ces trois dimensions sont importantes, elles nous permettent d'approcher l'impact perçu de la mise en place des projets pédagogiques par les enseignants autour de trois facettes complémentaires (voir tableau 6, statistiques descriptives pour ces items) et de repérer ensuite quels peuvent être les facteurs susceptibles d'en moduler, positivement ou négativement, la perception par les promoteurs et collaborateurs.



Tableau 6 : Statistiques descriptives (moyennes et écart-types)
pour les items mesurant l'impact du projet soutenu par le Fonds

Items proposés (regroupés par composante)	N	Moyenne	Ecart-Type
<i>C1 : Impact sur engagement dans son métier d'enseignant (Alpha = 0,86)</i>			
E. Votre manière d'envisager votre rôle d'enseignant	98	4,31	0,65
D. Votre investissement dans des tâches pédagogiques	104	4,34	0,68
F. Votre manière d'envisager l'ensemble de vos activités pédagogiques	95	4,28	0,68
G. Votre acquisition d'expertise pédagogique	104	4,25	0,72
A. La réflexion pédagogique des enseignants	106	4,37	0,59
<i>C2 : Impact sur les politiques institutionnelles et l'image de l'UCL (Alpha=0,71)</i>			
I. Les politiques facultaires	99	3,17	0,70
J. Les politiques d'enseignement à l'UCL	99	3,66	0,76
L. L'image de l'UCL dans le monde professionnel	101	3,74	0,77
M. L'image de l'UCL auprès des étudiants	104	4,03	0,66
<i>C3 : Impact sur la constitution de réseaux d'enseignants à l'UCL</i>			
K. La constitution, à l'UCL, de réseaux d'enseignants portant un intérêt aux questions pédagogiques	103	3,87	0,74

Nous avons ensuite examiné à la fois l'effet de variables individuelles (ancienneté dans la carrière enseignante, type de formations suivies, statut dans le projet, secteur disciplinaire d'origine), l'effet des caractéristiques même des projets (typologie des projets, recours aux nouvelles technologies), et l'effet des caractéristiques du contexte facultaire sur ces trois facettes de l'impact perçu.

Par ailleurs, pour identifier de manière plus particulière les dimensions principales propres au contexte facultaire pouvant être pertinentes pour notre analyse, nous avons également effectué une analyse en composantes principales à partir des informations obtenues sur d'autres items dans les réponses aux questionnaires.

Suite à cette analyse spécifique, quatre dimensions du contexte facultaire ont pu être dégagées, qui regroupent les items suivants :

1. Le caractère démocratique ou transparent de la faculté :

Dans ma faculté, ...

- je suis consulté sur des décisions importantes concernant de nouvelles initiatives pédagogiques ;
- je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions concernant les réformes pédagogiques ;
- je suis tenu au courant des décisions concernant les orientations futures de l'enseignement dans la faculté ;
- je me sens encouragé(e) à prendre des initiatives personnelles en matière d'enseignement ;
- les objectifs du projet de la faculté en matière d'enseignement me semblent clairs.

2. Le caractère proche et collégial de la faculté :

Dans ma faculté, ...

- j'ai vraiment l'impression de travailler en équipe avec d'autres enseignants ;
- je me sens soutenu par les collègues de mon unité dans mes tâches d'enseignement ;

- les conditions matérielles (locaux, équipement...) sont adaptées à l'exercice de mes tâches d'enseignement ;
- nous avons l'occasion de discuter entre collègues de questions pédagogiques ;
- ma formation pédagogique est adaptée aux réalités auxquelles je suis confronté(e).

3. Le caractère accompagnateur de la faculté:

Dans ma faculté, ...

- des possibilités de formation spécifique me sont proposées pour la réalisation de mes tâches d'enseignement ;
- Je bénéficie d'un accompagnement pédagogique (formations, conseils, etc.) adéquat.

4. Le caractère valorisant et la reconnaissance de l'investissement pédagogique :

Dans ma faculté, ...

- le temps que je consacre à l'enseignement est reconnu ;
- mon investissement dans de nouvelles initiatives pédagogiques est valorisé pour ma carrière ;
- je me sens soutenu par les structures facultaires dans mes activités d'enseignement.

4.2. Les conditions personnelles, facultaires et institutionnelles de l'engagement dans son enseignement

Dans les points qui suivent, nous reprenons, pour chacune des dimensions retenues (engagement dans le métier d'enseignant, politiques institutionnelles et image de l'UCL, constitution de réseaux d'enseignants), les variables qui peuvent expliquer une partie de la variance de celles-ci. Ces résultats ont été obtenus suite à la réalisation d'analyses de régression pas à pas.

Le tableau 7 reprend les trois analyses réalisées, une par dimension de l'impact retenue. L'impact perçu du projet soutenu par le Fonds sur (1) l'engagement dans le métier d'enseignant, (2) sur les politiques institutionnelles et image de l'UCL et (3) sur la constitution de réseaux d'enseignants est repris dans chacune des trois colonnes. En ligne, se retrouvent les différentes variables indépendantes : variables liées aux caractéristiques individuelles des enseignants, variables liées aux caractéristiques du contexte facultaire et variables liées aux caractéristiques des projets financés.

Il est à noter que ne sont repris dans chaque colonne que les résultats des variables qui entrent dans l'explication de la variance. A ce titre, les cellules vides à côté de la plupart des variables indépendantes sont indicatives du fait que ces variables n'interviennent pas de manière significative dans l'explication de la variance de la variable dépendante concernée.



Tableau 7 : Coefficients standardisés pour les régressions pas à pas avec la perception des types d'impact des projets soutenus par le FDP comme variables dépendantes.

	<i>Impact sur l'engagement dans le métier d'enseignant</i>	<i>Impact sur les politiques internes et l'image</i>	<i>Impact sur les réseaux d'enseignants à l'UCL</i>
<i>Caractéristiques des enseignants</i>			
Statut (prom/coll.)			
Moins de 10 ans d'enseignement			
Secteur sciences	-.45		
Secteur sciences humaines			
Secteur sciences médicales			.35
Formations suivies			
<i>Caractéristiques du contexte institutionnel (CI)</i>			
CI « démocratique »		.36	
CI « proche, centré sur les échanges »			.28
CI « accompagnateur »	-.28		
CI « valorisant »			
<i>Caractéristiques des projets</i>			
Projets réfl. & pr UCL			
Projets programmes			
Projets supports pédag.			
Projets dispositifs pédag.			
Recours ou non aux technologies	.24		
R²	.36	.13	.15

Notes. N= 59 ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < .05$

4.2.1. Déterminants de l'engagement dans le métier d'enseignant universitaire

Cette dimension est composée d'un ensemble d'items qui touchent tous au métier d'enseignant universitaire (réflexion pédagogique des enseignants, investissement dans des tâches pédagogiques, manière d'envisager le rôle d'enseignant, manière d'envisager les activités pédagogiques, acquisition d'expertise pédagogique).

Cette dimension a été identifiée par les enseignants comme ayant été modifiée – de manière positive – par les projets soutenus par le Fonds de Développement Pédagogique, tous ces items ayant en commun d'être évalués très positivement en terme d'impact par les enseignants.

Par ailleurs, la première colonne du tableau 7 présenté ci-dessus permet de montrer que 36% de la variance de cette dimension « impact sur l'engagement dans le métier d'enseignant » peut être

expliquée par un modèle de régression qui prend en compte le fait que les enseignants soient en sciences ou non (Beta : -.45), le fait que le contexte facultaire soit perçu comme accompagnateur ou non (Beta = -.28) et le fait que le projet nécessite le recours aux technologies (Beta= .24). En d'autres termes, l'impact des projets financés par le Fonds sur l'engagement dans le métier d'enseignant universitaire serait influencé d'une part par l'appartenance spécifique à un contexte facultaire particulier (on l'a vu notamment dans la répartition facultaire des dossiers introduits notamment) et d'autre part par le fait d'avoir un projet qui a une dimension technologique. Plus précisément, ces résultats se traduisent comme suit :

- Les promoteurs appartenant aux facultés des sciences humaines et des sciences médicales perçoivent un impact plus positif des projets soutenus par le FDP sur cette dimension.
- Moins la faculté fournit de possibilités de formation spécifique pour la réalisation de ses tâches d'enseignement et moins elle propose un accompagnement pédagogique adéquat à ses enseignants, plus ceux-ci semblent identifier un impact positif des projets financés par le Fonds sur l'engagement dans leur métier d'enseignant. Ainsi les enseignants évaluent d'autant plus positivement l'impact du projet pédagogique dans lequel ils investissent que leur faculté est moins soutenance pour vis-à-vis des tâches d'enseignement, sans doute peut-on voir là l'effet d'une compensation bien légitime, face à un contexte peu favorable à leurs yeux.
- Les promoteurs de projets qui ont recours aux nouvelles technologies soulignent un impact plus grand des projets financés par le Fonds sur leur engagement dans le métier d'enseignant. On peut supposer ici que le fait que ce type de projets bénéficie souvent d'un accompagnement spécifique plus important des conseillers de l'IPM et du CAV peut expliquer cette vision plus positive de cette dimension de l'impact.

De manière plus générale, il est également intéressant de noter que selon les conseillers rencontrés à l'IPM et au CAV, le Fonds a un impact indirect sur la réflexion pédagogique notamment au travers de son effet boule de neige sur la demande de formations en pédagogie.

4.2.2. Déterminants de changements dans les politiques facultaires, institutionnelles et l'image de l'UCL

La seconde dimension - impact potentiel des projets soutenus par le Fonds - renvoie plus précisément aux effets perçus sur les politiques institutionnelles en matière d'enseignement et sur l'image de l'UCL. L'objectif étant d'évaluer dans quelle mesure, selon ces promoteurs, les projets financés par le Fonds ont pu modifier les politiques d'enseignement à la fois au niveau facultaire et au niveau de l'UCL, mais aussi ont pu modifier l'image de l'UCL aux yeux du monde professionnel et auprès des étudiants. L'impact perçu pour les items de cette dimension est moindre que pour la première dimension, tout en restant positif (voir tableau 6), c'est l'item relatif aux effets sur les politiques facultaires qui score le plus bas (Moy = 3,17), bien en dessous des effets sur les politiques d'enseignement à l'UCL, par exemple (Moy = 3,66).

Les résultats des analyses de régression (tableau 7) permettent de retenir un facteur important qui contribue pour 13% à l'explication de la variance de cette dimension. Plus le contexte institutionnel est perçu comme « démocratique », plus l'enseignant aura tendance à ressentir un impact positif du projet soutenu par le Fonds sur l'image de l'UCL et sur les politiques facultaires et universitaires. Ce résultat peut être interprété de la façon suivante : plus le promoteur se percevra dans un contexte positif et facilitateur quant à sa participation dans la réflexion et/ou les décisions concernant l'évolution de la politique pédagogique au sein de sa faculté et/ou au sein de l'UCL, plus il percevra positivement les effets de son propre projet dans ces contextes.

4.2.3. Déterminants de la constitution de réseaux d'enseignants

De manière générale, les résultats de l'analyse de régression (tableau 7) mettent en évidence que l'engagement dans des projets du FDP a un impact d'autant plus positif sur la constitution de réseaux d'enseignants se préoccupant de questions pédagogiques que les enseignants se sentent dans un contexte institutionnel « proche, propice aux échanges ».

Néanmoins, les résultats montrent également que suivant le secteur disciplinaire dans lequel le projet a été développé, la perception de cet impact est



différente : les enseignants du secteur des sciences médicales voient davantage dans l'impact du projet une occasion de créer des réseaux d'enseignants au sein de l'UCL que ceux des secteurs des sciences et sciences humaines par exemple.

Il est à noter que depuis 2001, le Comité scientifique du Fonds a proposé que cet aspect « fédérateur » d'un projet devienne une ligne de force et un critère important dès la procédure de sélection, et non plus seulement en terme d'impact évalué a posteriori.

Selon ce Comité, autour du projet, le Fonds peut avoir cet objectif particulier d'inciter à des collaborations et à la constitution de réseaux. Néanmoins, comme il l'est montré ci-dessus, en terme politique, cet aspect « fédérateur » doit avant tout être défendu au niveau de chacune des facultés. Cela permettrait également d'éviter qu'en certains endroits, certains promoteurs ne se sentent dans l'obligation de prendre en charge une partie importante des sollicitations portant sur des questions pédagogiques.

5. La mise en place d'initiatives pédagogiques et l'engagement dans ses activités d'enseignement

L'objectif de cette contribution était de comprendre quelles étaient, au sein d'une institution particulière, les conditions individuelles et contextuelles qui poussent certains enseignants, plus que d'autres, à s'engager dans le développement d'initiatives pédagogiques spécifiques et dans quelle mesure l'engagement dans ces projets est lui-même le moteur ou le reflet d'un plus grand engagement dans ses activités d'enseignement.

La nature des données récoltées dans le cadre de ce projet ne nous permettent pas de dégager des profils ou caractéristiques spécifiques des enseignants qui déposent des projets d'initiatives pédagogiques. En effet, l'enquête que nous souhaitions mener auprès des enseignants qui n'ont pas déposé de tels projets, afin de les contraster avec les promoteurs de tels projets, ne nous a pas fourni d'informations en quantité suffisante pour en tirer de plus amples conclusions (moins de 10% de répondants).

Par ailleurs, nous avons déjà souligné que nous avons plus de la moitié des promoteurs de projets qui avaient plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Ce résultat ne peut nous permettre d'en induire que seuls les plus expérimentés s'engagent dans de tels projets. En effet, le système même de nomination et de promotion interne à l'institution biaise un tel choix, d'autant qu'il est là encore soumis à des variations locales importantes.

Les résultats présentés ont nettement mis en évidence l'importance que les enseignants accordent

au soutien perçu de leurs pairs, co-promoteurs de projets ou collègues de leur département ou faculté d'appartenance, même si ces résultats se traduisent différemment d'une faculté à l'autre. En effet, l'analyse plus détaillée de ces résultats a montré que chaque faculté, voire chaque département, constituait une entité à part entière et que le soutien de celle-ci était fondamental aux yeux des enseignants, même s'il peut se traduire de multiples manières.

Ainsi, même si dans nos analyses nous avons souvent considéré l'appartenance facultaire d'un académique comme une caractéristique qui est propre à l'enseignant, nous ne pouvons ignorer le fait qu'il s'agit là d'une variable qui traduit nécessairement une interaction entre des choix personnels, associés à une discipline et un contexte institutionnel donné.

D'ailleurs, les résultats montrent que les modèles de régression qui expliquent nos variables d'impact combinent nécessairement des caractéristiques individuelles des enseignants et un environnement facultaire favorable à l'enseignement.

Ces résultats confortent la nécessité d'aborder la question de l'engagement des enseignants dans leurs tâches d'enseignement non pas seulement à un niveau individuel et personnel mais bien en analysant la manière dont ces derniers perçoivent le contexte local (départemental, facultaire et universitaire) et la manière dont celui-ci soutient et valorise les initiatives pédagogiques (Frenay & Saroyan, 2002).

Nos résultats ont aussi montré que la perception d'un

environnement qui favorise une discussion sur les choix pédagogiques et les politiques facultaires en cette matière ou encore, qui fournit un accompagnement à des initiatives pédagogiques locales ou départementales, va favoriser en retour un engagement accru dans les activités d'enseignement et une perception plus positive des politiques facultaires et institutionnelles. Ces résultats vont dans le sens des prédictions faites par les théories relatives au leadership institutionnel (Knight & Trowler, 2001, Saroyan, 2000).

D'autres résultats obtenus dans la faculté des sciences appliquées de l'UCL (Frenay, Bourgeois, Galand, Wouters & Vander Borgh, 2003), confirment l'importance de prendre en compte, non seulement le contexte objectif dans lequel évoluent les enseignants pour déterminer leur degré d'engagement dans leurs tâches d'enseignement, mais la perception que ces enseignants ont de leur contexte. Ceci va d'ailleurs dans le sens des recherches menées depuis des années autour de la motivation et de l'engagement d'élèves et d'étudiants. Ces recherches ont montré que les perceptions que les élèves ont de leur contexte scolaire peuvent prédire dans une certaine mesure leur orientation motivationnelle, leurs croyances à propos de l'utilité de certaines stratégies d'apprentissage, l'usage de stratégies d'aide, leurs attributions causales à propos de leur réussite ou de leur échec, leurs attitudes à l'égard du contenu, leur satisfaction scolaire, leur absentéisme, leur adaptation sociale, etc. (voir Galand, 2001, Ryan & Patrick, 2001). En d'autres termes, ces études montrent à suffisance que les perceptions du contexte d'apprentissage sont un déterminant important de l'engagement et de la réussite des élèves et des étudiants (Frenay & Verhoeven, 2002 ; Bourgeois, Galand & Frenay, 2003).

Nous avons également montré ailleurs (Frenay et al., 2003), qu'il était important de prendre en compte l'interaction entre des facteurs personnels (tels que le sentiment d'efficacité ou de compétence vis-à-vis de l'enseignement, l'ancienneté et l'appartenance facultaire) et les facteurs contextuels (nature du

soutien offert par l'environnement facultaire). Or, dans l'étude faisant l'objet de cette contribution, nous n'avons pas de données qui nous permettent de différencier les promoteurs impliqués dans les projets, notamment par rapport à leur sentiment d'efficacité individuel ou collectif. C'est là très certainement une piste à creuser, d'autant que nous avons pu, dans nos questionnaires, constater que certaines difficultés avancées par les promoteurs, mais aussi par ceux qui n'avaient pas déposé de projets au FDP, étaient relatives au sentiment de ne pas savoir comment rédiger un tel projet. De plus, certains travaux récents (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000 ; Henson, 2002) pointent également l'importance de mesurer le sentiment d'efficacité collectif, défini comme « la perception qu'ont les enseignants que les efforts d'une faculté ou d'un département vont avoir un effet positif sur la réussite des étudiants » (Goddard et al., 2000, p.486). Cette piste nous semble prometteuse car elle pourrait permettre de comprendre les résultats observés sur les effets de la perception d'un contexte facultaire favorable aux activités pédagogiques sur l'impact positif perçu d'un projet pédagogique.

Car c'est très certainement là une limite de cette contribution : nous avons pu observer un ensemble de résultats intéressants mais nous n'avons pas suffisamment d'informations fines pour expliquer pourquoi ces résultats vont dans tel ou tel sens. De nouvelles recherches sont donc nécessaires pour creuser ces résultats, non seulement avec les enseignants ayant déposé des projets pédagogiques mais également avec d'autres enseignants universitaires. Mais il s'agirait également de prendre davantage d'informations plus qualitatives auprès des enseignants, afin de mieux comprendre la nature de l'interaction entre les variables individuelles et contextuelles, dans le contexte de projets pédagogiques dont la nature peut varier. Et notamment, en s'interrogeant sur l'effet d'autres variables médiatrices, non prises en compte ici, telles que la perception de la valeur que l'enseignant universitaire accorde non seulement à ses tâches d'enseignement mais aussi aux autres projets dans lesquels il est impliqué, son niveau de satisfaction par rapport à son métier en général, l'insertion de l'enseignant dans sa faculté, etc.



Bibliographie

- Astin, A. W. (1998). The changing American college student. Thirty-year trends, 1966-1996. *The Review of Higher Education*, 21, 2, 115-135.
- Beatty, L. (2003). *The Bologna process – an English perspective*. Paper presented at the International Seminar “Bologna process and educational development”, Brussels, 4 April 2003.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Bourgeois, E. (2002) (Rapp.). *Higher Education and Research for the ERA: Current trends and challenges for the near future*. Strata-Etan expert group, European Commission, DG Research, Unit RTD K2.
- Bourgeois E, Duke, C, Guyot, J L and Merrill, B (1999) *The Adult University*, Buckingham Open University Press/SRHE.
- Bourgeois, E. & Frenay, M. (2001). *University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Access and Participation of Non-Traditional Adults : Final Report (SOE2-CT97-2021)*. (161p.)
- Bourgeois, E., Galand, B. & Frenay, M. (2003). *Impact of Students’ Perception of the Learning Environment on Self-Regulation in Higher Education*, Paper presented at the 2003 Aera Meeting, Chicago, April 2003
- Boyer, E. L., Altbach, P. G., & Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton: NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. R. (1996). Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research. *Higher Education*, 32, 417-430.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- European Commission (2003), Communication « *The role of the universities in the Europe of Knowledge* », COM (2003) 58 of 5.02.2003.
- Eurydice (2000). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Evans, G.R. (1999). *Calling Academia to Account*. Buckingham : The society for Research into Higher Education & Open University Press
- Everett, J. E., & Entekin, L. (1994). Changing attitudes of Australian academics. *Higher Education*, 27(2), 203-227.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. Buckingham, UK: Open University.
- Frenay, M., Bourgeois, E., Galand, B., Wouters, P. & Vander Borght, C. (2003), *Faculty involvement in teaching tasks within a changing curriculum context: role of institutional supportive context*, Paper presented at the AERA international Conference, Chicago, April 2003.
- Frenay, M. & Paul, C. (2003). *Implementation and impact of projects funded by University Pedagogical Development Fund*, Paper presented at the 2003 EARLI Conference, Padova, 24-28/08/03
- Frenay, M. & Saroyan, A. (2002). *Institutional Support of Teaching: a Comparative Study*. Paper presented at the AERA Conference, New Orleans, 1-4 April 2002.

- Frenay, M. & Verhoeven, M. (2002). *L'engagement des élèves dans la scolarité et l'apprentissage : éléments d'analyse de la motivation et des processus de socialisation*. Projet de recherches ARC 2002-2007.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain
- Ganesan, R., Edmonds, G. and Spector, M. (2002) The changing nature of instructional design for networked learning, in: C. Steeples and C. Jones (Eds.) *Networked Learning: perspectives and issues*. London: Springer-Verlag, pp. 93-110.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hot, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479-507.
- Goodyear, P. (2002) Psychological foundations for networked learning, in: C. Steeples and C. Jones (Eds.) *Networked Learning: perspectives and issues*. London: Springer-Verlag, pp. 49-76.
- Gow, I., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Guyot, J.-L., & Bonami, M. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université, *Cahiers de recherche du Girsef*, 9, 65p.
- Guyot, J.L., Bonami, M. & Hannick, S. (1999). L'implication des professeurs d'université dans l'accomplissement de leurs tâches : une étude de cas, Paper presented at the ADMEE Conference, Dijon, 15-17 september 1999.
- Henson, R.K. (2002). From Adolescent Angst to Adulthood: Substantive Implications and Measurement Dilemmas in the Development of Teacher Efficacy Research, *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Kember, D. (2003). To control or not to control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1), 89-101.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. & Stott, V. (1997). Evaluation the effectiveness of educational innovation: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs, *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 141-157.
- Knight, P. T. and Trowler, P. R. (2001) *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Kolmos, A. & Algreen-Ussing, H. (2001). Implementing PBL and Project Organized Curriculum- A Cultural Change. *Das Hochschulwesen*, 1 (pp. 17-22). Luchterhand Verlag: Germany.
- Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF Ed.
- Paul, C. & Frenay, M. (2003). *Fonds de développement pédagogique : implémentation du Fonds et impact des projets durant la période 1997-2002*. Rapport non publié. Louvain-la-Neuve : Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCL.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Rice, R. E., & Austin, A. (1990). Organizational impacts on faculty morale and motivation to teach. In P. Seldin (Ed.), *How administrators can improve teaching* (pp. 23-42). San Francisco: Jossey-Bass.



- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school, *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460
- Rowley, J., Lujan, D.H., Dolence, M.G. (1998). *Strategic choices for the academy – How demand for lifelong learning will create higher education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Saroyan, A. (2000). Addressing the needs of large groups: The lecturer. In J. Bess (Ed.), *Teaching alone/teaching together: Transforming the structure of teams for teaching* (pp. 87-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University.
- Trowler, P.R. (1998). *Academics Responding to Change- New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. SRHE/Open University Press.
- Waeytens, K., Elen, J. & Maerevoet, E. (2002). *Evaluatie van de impact van onderzoeks-, ontwikkelings- en implementatieprojecten (OOI-projecten)*. Rapport interne. Leuven : Dienst Universitair Onderwijs, K.U.Leuven.
- Weimer, M. & Lenze, L.F. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J.C.Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, vol. 7 (pp. 294-333). New-York: Agathon press.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17



Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Leter C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°32

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.