

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation  
www.la-recherche-en-education.org

N.º 11 (2014), pp. 48-72

## **Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur : la transition entre les profils d'orientation pédagogique**

*Marta Almeida*

Université de Lisbonne  
[mialmeida@ie.ul.pt](mailto:mialmeida@ie.ul.pt)

### **Résumé**

Ce texte rend compte des résultats obtenus dans la deuxième phase d'une recherche plus large qui vise à contribuer à la compréhension du processus de développement professionnel des professeurs de l'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur ceux qui agissent sur la formation des enseignants dans le sous-système de l'enseignement supérieur polytechnique. Grâce à l'administration des questionnaires auprès de la population enseignante des Écoles Supérieures d'Éducation de la région de Lisbonne et de la Vallée du Tage, nous avons cherché à identifier des profils d'orientation pédagogique des enseignants, associés à leurs préoccupations et à leurs conceptions sur le processus d'enseignement-apprentissage.

**Mots-clés :** Développement professionnel – Orientation pédagogique – Enseignement dans l'enseignement supérieur

### **Introduction**

Cet article s'appuie sur une recherche plus vaste qui a visé d'une part à acquérir des connaissances sur le développement professionnel des professeurs de l'enseignement supérieur et d'autre part à comprendre cette question, qui est vue dans la littérature comme une condition préalable à l'amélioration de l'enseignement, de l'école et, bien sûr, de l'apprentissage des étudiants.

À ces propos ont été associés des motivations et des besoins personnels inhérents à notre carrière académique dans le domaine des sciences de l'éducation et d'une carrière professionnelle en tant que professeur et coordinateur dans un département d'enseignement d'une école supérieure de formation des enseignants.

À partir d'une question plus générale sur les enseignants de l'enseignement supérieur et sur ce qu'ils font, ce qu'ils pensent et comment ils se développent professionnellement notamment ceux qui travaillent dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement de base (1-6 ans de scolarité)<sup>1</sup>, dans le sous-système polytechnique, nous avons eu comme principal objectif de comprendre le processus de développement professionnel de ces acteurs, en portant une attention particulière sur la composante d'enseignement de leur activité.

Plus précisément, la recherche a visé la caractérisation de la conception de professionnalité sous-jacente à différents stades de développement professionnel, en examinant les domaines de la pratique professionnelle sur lesquels se centrent les intérêts et les préoccupations de ces enseignants. Nous avons aussi eu l'intention de contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes de promotion de leur développement professionnel, à travers l'identification des facteurs qui pourraient inhiber ou faciliter ce développement, en cherchant à rendre compte de la contribution que la formation peut donner à ce processus (Almeida, 2012).

Nous avons opté pour une approche mixte basée sur la combinaison de différentes techniques de collecte et d'analyse de données. La première phase de l'étude est qualitative et se centre sur l'analyse de contenu des entretiens menés auprès des enseignants de différentes disciplines (et à différents stades de leur carrière) et sur l'analyse documentaire. La deuxième phase de l'étude est quantitative et porte sur un questionnaire mené auprès de la population des Écoles Supérieures d'Éducation de la région de Lisbonne et de la Vallée du Tage et sur son analyse statistique. Ceci faisant, nous avons recueilli un ensemble de données qui démontrent l'existence de profils distincts d'orientation pédagogique, susceptibles de changer au cours des parcours professionnels par interférence de facteurs inhibiteurs ou facilitateurs, endogènes ou exogènes.

Nous sommes partie du présupposé que les transformations résultant du processus de développement professionnel sont mises en évidence par des changements visibles dans les déclarations des sujets, comme le suggèrent les travaux précurseurs de Fuller (1969) auprès des enseignants d'autres niveaux d'éducation, ce qui est aussi soutenu par la littérature la plus récente. On considère donc que l'accès aux représentations des sujets, notamment à travers l'étude des préoccupations des individus, rendra possible de configurer différents moments de leur orientation pédagogique au long de leurs trajectoires professionnelles.

La première étape de l'étude a permis d'identifier la façon dont les enseignants étudiés sont en mesure de saisir les changements qui sont en train de se produire dans leurs inquiétudes et de connaître leur position par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage. Les sujets ont également indiqué un certain nombre de facteurs (contextuels ou personnels) qui sont à l'origine de ce changement. Dans la deuxième étape (phase d'extension), à laquelle a été accordée une attention particulière dans ce texte, nous avons cherché à identifier la présence de profils d'orientation pédagogique du groupe étudié et aussi à vérifier si certaines variables identifiées dans plusieurs études ou manifestées par les sujets dans la première étape de notre étude pourraient expliquer ces différences.

Pour ce faire, il a fallu circonscrire la notion de « développement professionnel », concept polysémique à usages multiples dans la littérature. Ainsi la première partie de ce texte est-elle consacrée à l'éclairage de cette notion dans le cadre de ce travail, et seront exposés les principaux modèles théoriques qui se proposent de clarifier les processus de développement professionnel dans l'enseignement.

## **1. Autour du concept de développement professionnel**

La clarté apparente de l'expression « développement professionnel » est au départ remise en question par l'analyse de chacun des termes y impliqués. Tout d'abord, le terme « développement » est confondu ou partagé avec d'autres expressions telles que changement, apprentissage, continuité, transformation, perfectionnement, entre autres.

À son tour, le concept de professionnel nous renvoie aux notions de profession, de professionnalisme, de professionnalité et d'identité professionnelle. Il s'agit donc d'un concept polysémique qui désigne une variété d'expressions et de significations distinctes (Brodeur et coll., 2005 ; Gómez, 1999 ; Imbernón, 1999 ; Mukamurera et Uwmariya, 2005).

Dans la littérature, on trouve fréquemment une certaine ambivalence dans l'utilisation de l'expression « développement professionnel », en produisant ce que Cruz Tomé (1999) appelle « la thèse d'équivalence ». En effet, nous avons retrouvé cette expression appliquée aux modèles qui visent à expliquer les transformations qui s'opèrent dans les façons de penser et d'agir de l'enseignant, et nous l'avons aussi repérée pour indiquer les méthodes d'intervention ou de formation qui permettront d'améliorer les compétences d'enseignement. À leur tour, Estrela et Estrela (2006) font une distinction claire entre ces deux approches : le processus de développement de l'individu – qui peut être nourri à la fois par le processus de formation formelle et par multiples expériences de sa vie – et les processus utilisés en vue de la promotion de ce développement. Ces auteurs considèrent que la formation continue ne produit pas toujours le développement souhaitable, car celui-ci dépend de beaucoup d'autres facteurs de nature individuelle et contextuelle. Cela veut dire que le second terme peut comprendre le premier mot, mais il ne s'arrête pas là (Flores, 2007).

Une autre source d'ambiguïté découle du fait que le concept de développement est associé ou concept de changement, et que ces deux termes sont parfois considérés comme des synonymes. En effet, le développement implique des changements au fil du temps et entraîne des modifications des formes simples vers des formes plus complexes (Burden, 1990). C'est-à-dire, le développement a changé au fil du temps, et les changements impliquent des formes simples vers des formes plus complexes (Burden, 1990), en produisant des changements de premier ordre (superficiels) et des changements de deuxième ordre (culturels et systémiques) (Fullan et Miles, 1992). Toutefois, un changement peut être adaptatif aux circonstances ce qui ne signifie pas nécessairement une transformation vers une amélioration (Cruz Tomé, 1999; Zabalza, 2004).

Le concept de développement professionnel adopté dans ce travail nous permet d'aller au-delà de l'idée de formation continue, de formation permanente, de formation en cours d'emploi, de cours de recyclage ou de capacitation (Brodeur *et al.*, 2005 ; Day, 2001 ; Eraut, 1994 ; Estrela et Estrela, 2006 ; Fullan, 1990 ; Imbernón, 1999 ; Marcelo, 2009). En résumé, à notre avis, tous les processus et toutes les expériences qui produisent des changements dans la composante professionnelle de l'enseignant, à n'importe quelle période de la vie de l'enseignant, font partie de son processus de développement professionnel.

Le développement professionnel comprend donc les processus d'apprentissage et les changements qui se produisent sur un continuum tout au long de la vie, soutenus par les perspectives de développement et d'apprentissage des adultes (selon les travaux basés sur des perspectives diverses et largement diffusés de Bronfenbrenner, Kohlberg, Erikson, Piaget et ses disciples), impliquant la participation active du sujet à son propre processus d'apprentissage et de développement. Selon Goodwin (2005), en s'appuyant sur les théories neopiagéticiennes du développement de l'adulte (*adaptive transformation*, Stadinger et Kessler, 2009), nous sommes face à la « croissance compréhensive du professeur<sup>2</sup> ».

D'après les théories de *life span* (Riegel, Baltes *et al.*), le développement est continu, se produit en interaction avec les contextes et prend des caractéristiques telles que la multidimensionnalité

(dimensions personnelles, biologiques, entre autres), la multidirectionnalité (des gains et des pertes, des avancées et des reculs) ou la plasticité (niveaux d'adaptation individuelle).

Nous considérons donc que le développement professionnel sera accompagné par la croissance et par le développement des compétences professionnelles, mais qu'il ne s'agit pas de besoins ou de déficits de connaissances (Webster-Wright, 2009). Cela concerne fondamentalement l'idée d'intégration d'outils pour l'apprentissage professionnel tout au long de la vie (Day, 2001 ; Darling-Hamond *et al.*, 2009 ; Knight *et al.*, 2006 ; Korthagen et Verkwyl, 2007 ; Sykes, 1999), qui recouvrent les différentes dimensions de l'individu (Fullan, 1990; Imbernon, 1999).

La complémentarité entre la dimension individuelle et la dimension organisationnelle est un autre principe qui sous-tend les perspectives sur les processus de développement professionnel car celui-ci est influencé par ce qui se passe au sein des institutions. Shulman (2004) a déjà montré que « l'école efficace doit être éducative pour ses enseignants » (p. 505).

De cette façon, on soutient que « la signification du développement professionnel des enseignants dépend de leurs vies personnelles et professionnelles et des contextes politiques et scolaires dans lesquels ils exercent leur activité éducative » (Day, 2001, p. 15); c'est-à-dire, le développement professionnel de chaque individu est le résultat de sa biographie personnelle et est aussi le résultat de l'influence (directe et indirecte) exercée par les contextes où il agit professionnellement (Burden, 1990 ; Burke, 1987 ; Dall'Alba et Sandberg, 2006 ; Day, 2001 ; Desimone, 2009 ; Gómez, 1999 ; Feixas, 2002, 2004 ; Huberman *et al.*, 1997 ; Imbernon, 1999 ; Knight *et al.*, 2006 ; Oja, 1989, parmi d'autres).

La notion de préoccupation, entendue comme « la représentation qui se compose de sentiments, d'inquiétudes, de pensées et de considérations par rapport à une question ou à une tâche particulière » (Hall et Hord, *cit.* Marcelo, 1999, p. 61), est souvent associée au concept de développement professionnel.

Les travaux de Fuller (1969), à partir des années 50 du siècle dernier, sont précurseurs des études sur les préoccupations des enseignants. En cherchant à comprendre le type de préoccupations exprimées par les professeurs, Fuller a essayé d'établir une relation entre l'objet de préoccupations et le propre schéma de développement de l'individu, et a trouvé des différences entre les inquiétudes des enseignants débutants et celles des enseignants de haut niveau de maturité professionnelle.

Dans la littérature plus récente, l'analyse des différences des préoccupations des individus, à travers leurs trajectoires professionnelles, suggère l'hypothèse de changement dans leurs profils d'orientation pédagogique.

En résumé, en fonction de ce qui vient d'être exposé, nous considérons que le développement professionnel se réfère à un processus dynamique de croissance et d'évolution des éléments qui déterminent le professionnalisme des enseignants (identité, conceptions, connaissances professionnelles...). Ce processus dépend de la biographie de chacun, de son interaction avec les contextes et de son implication dans l'apprentissage tout au long de la carrière.

## **2. Modèles de développement professionnel sous l'angle de l'enseignement**

Les approches que nous connaissons pour essayer de comprendre le processus de développement des professeurs de l'enseignement supérieur sont le plus souvent des tentatives de présenter des modèles théoriques qui mettent l'accent sur un seul élément du développement

(développement cognitif, processus de l'apprentissage des adultes, développement moral ou autre, ou sur une période spécifique du développement professionnel). Pour certains l'accent est mis sur les caractéristiques cognitives et émotionnelles des sujets (Nyquist et Sprague, 1998); d'autres se centrent sur des dimensions comme les niveaux de stress et de frustration, les préoccupations, les niveaux d'anxiété et de désenchantement (Kalidova et coll., 1994) et d'autres encore se centrent sur l'existence de différences dans les objectifs et, par conséquent, dans les préoccupations et dans les besoins à différents moments de leur carrière (Chauvin et Eleser, 1998).

D'autres constructions théoriques, qui visent à clarifier le processus de développement professionnel des professeurs de l'enseignement supérieur, en ce qui concerne les tâches d'enseignement, sont illustrées par les modèles de Kugel (1993), de Robertson (1999) et de Feixas (2002). Kugel (1993) se base sur sa propre expérience et sur des entretiens informels. Robertson (1999) fonde son modèle sur la revue de la littérature et sur sa propre expérience comme enseignant et « développeur professionnel ». À son tour, Feixas (2002), s'appuyant sur ces auteurs, propose un modèle en trois étapes, testé par une enquête menée dans des établissements d'enseignement supérieur.

Le modèle proposé par Kugel (1993) intègre les cinq étapes du perfectionnement professionnel des enseignants constitué autour de deux grandes phases. La première phase, dans laquelle l'enseignant est surtout axé sur l'enseignement, intègre les trois premières étapes du processus de développement. Selon ce modèle, l'enseignant commence par attirer l'attention sur lui-même et sur l'image que les autres se font de lui. S'ensuit une transition centrée sur la maîtrise des contenus d'enseignement en vue d'une transmission maximale de l'information aux étudiants ; et, enfin, un changement ou un transfert dont le noyau central des préoccupations porte sur l'étudiant, compris comme l'élève-récepteur.

La deuxième phase comprend deux étapes dans lesquelles l'enseignant change son point de vue sur l'étudiant, conçu maintenant comme un agent actif dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans le dernier stade prévu dans ce modèle de développement, l'enseignant considère l'étudiant comme un apprenant autonome capable de tracer sa propre voie d'apprentissage.

Bien qu'il y ait apparemment un ordre logique en passant d'une étape à l'autre et que chaque étape corresponde à l'« éclairage » d'un aspect particulier de l'activité d'enseignement, Kugel (1993) s'est rendu compte que tous les enseignants ne suivent pas exactement la même séquence et remet en cause l'universalité de ce modèle séquentiel. Il estime que le passage d'un stade à l'autre a trait à un changement d'orientation des préoccupations de l'enseignant, car les préoccupations précédentes diminuent au fur et à mesure que les problèmes sont résolus.

La proposition de Robertson (1999) semble intégrer certaines des idées de Kugel (1993). Son modèle, en définissant deux phases dans lesquelles le professeur est axé sur l'enseignement, se centre ensuite sur l'apprentissage des étudiants (phase de l'égo-centrisme et phase de l'allo-centrisme). L'auteur y ajoute une troisième étape dans laquelle l'enseignant intègre les deux phases précédentes en considérant l'enseignement et l'apprentissage comme un système dynamique, complexe et subjectif (phase système-centriste).

Cette dernière étape, une innovation introduite par Robertson par rapport au modèle de Kugel (1993), donne également une plus grande attention aux processus de transition entre les étapes dont le résultat est un modèle de développement professionnel plus compréhensif.

L'auteur considère que le professeur comme enseignant («*professor-as-teacher*») doit être analysé d'après une perspective tridimensionnelle. L'expansion ou le développement de la nouvelle dimension se fait par le biais de l'accumulation d'expérience dans les dimensions précédentes et où, en raison de sa corrélation ou de l'introduction de nouvelles expériences, quelque chose de nouveau est introduite dans le système préexistant.

Selon le modèle proposé par Robertson (1999), le développement professionnel de chaque individu peut être conçu comme un processus d'élargissement des expériences dans les dimensions préexistantes ou d'extension du système en intégrant une nouvelle dimension censée être dominante à l'égard de celles qui préexistent.

Une des innovations introduites dans ce modèle, qui s'appuie sur le Modèle de Transition de Bridges (cité par Robertson, 1999), inclut l'incorporation des périodes de transition ou d'apprentissage transformateur.

La première phase des périodes de transition de ce modèle montre que ce qui constituait pour l'individu une certitude dans sa façon de penser et d'agir n'est pas évident, ce qui l'amène à remettre en question son système de références. Une période d'incertitude, de désorientation se suit à l'expérimentation, conduisant à une nouvelle phase dans laquelle de nouvelles perspectives sont intégrées dans son système de référence.

Conformément à ce qui est préconisé par plusieurs auteurs, notamment par Kugel (1993), Robertson (1999) n'admet pas l'universalité des processus de développement, car tous les enseignants n'atteignent pas les stades considérés comme de meilleure qualité ou plus évolués. Néanmoins l'auteur n'explique pas cette situation.

Plus récemment Feixas (2002), basée principalement sur les modèles de Kugel (1993) et de Robertson (1999) et sur les résultats d'entretiens et d'un questionnaire en deux établissements d'enseignement supérieur en Espagne, identifie trois phases dans le développement des enseignants universitaires. Ces phases se caractérisent par la visibilité des changements de l'orientation pédagogique de l'enseignant : la phase autocentrée, la phase centrée sur l'enseignant et sur l'enseignement et la phase centrée sur l'étudiant et sur son apprentissage.

Dans chacune de ces phases, Feixas (2002) a cherché à étudier un ensemble de dimensions : la dimension personnelle (traits de personnalité, préoccupations, capacité d'empathie) ; la dimension du processus d'enseignement/pratique enseignante et d'apprentissage/ enseignement (contenus, dynamique, conceptions sur l'enseignement) et la dimension relationnelle (étudiants, collègues, institution).

La dimension qui se réfère à l'activité de l'enseignement recouvre quatre catégories, à savoir : les contenus d'enseignement, la dynamique inhérente à l'enseignement de ces contenus (la planification, les stratégies et les ressources utilisées et les processus d'évaluation adoptés) ; les conceptions sur l'enseignement (en particulier, les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage) ; et enfin, une catégorie relative au type de discours des enseignants. La troisième dimension concerne les relations établies avec les étudiants, les pairs et les structures de l'institution.

Bien que le modèle théorique présenté par Feixas (2002) se fonde sur des données empiriques et bien qu'il reconnaisse la complexité et le caractère multidimensionnel de la profession, il ne prend pas cependant en compte d'autres aspects de la performance professionnelle.

Ces modèles théoriques sur le développement professionnel des professeurs de l'enseignement supérieur à l'égard de l'enseignement partagent l'idée que l'orientation des étudiants et de l'apprentissage correspond au type d'orientation pédagogique et représente le degré le plus évolué de ce développement. En effet, ce n'est que chez les enseignants chevronnés qui surgit celle qui devrait être la préoccupation professionnelle prioritaire : l'impact de l'action éducative (Cruz, 2006). Cette idée est renforcée par des études comme celles de Trigwell et coll. (1999) qui établissent une relation directe entre l'orientation de l'enseignement et la qualité de l'apprentissage, notamment l'orientation vers l'étudiant et l'apprentissage censée être la plus favorable. Les résultats des travaux de Prosser et coll. (2003) soutiennent également cette idée, en montrant que les étudiants considèrent que les professeurs centrés sur les contenus leur donnent de faibles chances d'apprentissage et leur procurent moins de qualité de ces apprentissages.

La contribution indéniable des modèles théoriques mentionnés ci-dessus ainsi que le besoin d'approfondir la nature des changements des préoccupations concernant le processus d'enseignement-apprentissage nous a amenée à conduire l'étude que nous allons présenter.

### **3. Questions méthodologiques et procédurales**

Conformément à ce qui a été dit au début de cet article, nous voulions saisir les préoccupations centrales des professeurs en plusieurs stades de leur développement professionnel et identifier aussi les facteurs qui pourraient inhiber ou faciliter ce développement, en cherchant également à discerner la contribution que la formation peut donner à ce processus.

En fonction de ces objectifs, nous avons été dans une position dont la solution était difficile. En effet, l'intégration de cette recherche dans une matrice paradigmatique est compromise devant des présupposés ontologiques et épistémologiques opposés et irréconciliables qui soutiennent les paradigmes positiviste / naturaliste et phénoménologique / herméneutique. C'est pourquoi il nous semblait opportun de suivre le positionnement de Shulman (1986) qui propose de remplacer le paradigme par un programme de recherche. Nous avons donc choisi d'abandonner cette discussion, en préférant contextualiser l'étude en fonction de l'approche choisie. Par conséquent, il s'agit d'une approche mixte, dans laquelle sont intégrées deux grandes phases complémentaires, en utilisant des méthodes, qualitatives et quantitatives, adaptées aux évidences empiriques qui peuvent contribuer à clarifier davantage les objectifs de l'étude.

Dans la première phase de la recherche empirique, après la revue de la littérature, a été faite l'analyse documentaire de divers textes officiels considérés comme indispensables à la clarification du cadre politico-réglementaire de l'activité professionnelle des professeurs de l'enseignement supérieur, dans le cadre européen et national. On a également mené des entretiens semi-directifs, en profondeur, auprès des professeurs impliqués dans la formation des enseignants issus de divers domaines de formation scientifique, qui sont à différentes phases de leur carrière.

Les données ont été traitées en utilisant la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2009). Les résultats ont joué une fonction heuristique qui a permis de sélectionner des axes pertinents d'analyse et de formuler certaines hypothèses qui ont orienté la deuxième phase de l'étude. L'analyse des entretiens a donné lieu à l'élaboration d'un cadre intégrateur d'un ensemble de vecteurs d'analyse, qui a constitué le point de départ de la deuxième étape du travail : la construction et la passation d'un questionnaire auprès de la population de l'étude.

La deuxième étape de la recherche avait pour objectif principal de déterminer, par moyen des préoccupations révélées, la présence de profils d'orientation pédagogique qui prédominent chez les enseignants du groupe étudié, ainsi que d'étudier l'influence sur la distribution des réponses aux items du questionnaire d'un ensemble de variables indépendantes (genre, âge, expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur, expérience d'enseignement dans d'autres niveaux du système éducatif, domaine de la formation scientifique, catégorie professionnelle, institution d'appartenance, formation pédagogique). Il s'agit, par conséquent, d'un travail contextuellement et temporellement délimité, en raison de quelques contraintes logistiques.

Avant l'administration du questionnaire définitif a été fait le test et la validation du processus, auprès des formateurs des enseignants d'une institution analogue qui n'était pas représentée dans la phase de passation du questionnaire final.

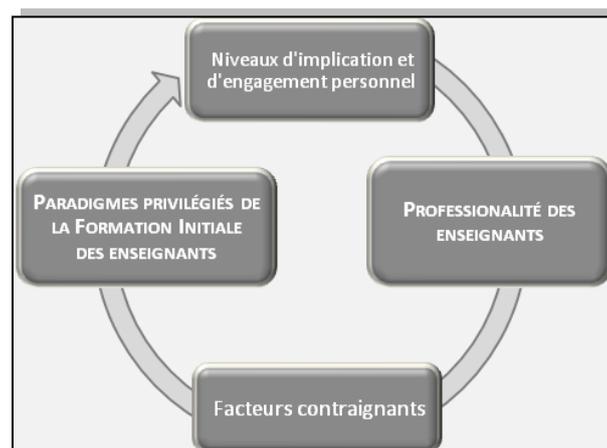
Les données recueillies grâce au questionnaire ont été soumises à des processus statistiques appropriés aux objectifs définis et aux hypothèses formulées et au nombre de répondants, et nous y reviendrons.

### 3.1. Vecteurs d'analyse du développement professionnel des enseignants

La prise de conscience de la complexité de l'objet d'étude et de notre incapacité à saisir la totalité de l'objet nous oblige à prendre des décisions sur la sélection de certains éléments pour l'analyse des éléments que nous appelons des vecteurs d'analyse. Ils nous permettent un aperçu de l'ensemble, nous l'espérons, pouvant contribuer à leur compréhension.

Le cadre de référence que nous avons intitulé « vecteurs d'analyse du développement professionnel enseignant » qui est présenté maintenant résulte de la confluence des apports de la littérature, du résultat de l'analyse de contenu des entretiens, des informations provenant des documents analysés, et des données issues de notre propre expérience professionnelle dans le cadre des institutions de formation des enseignants.

Figure A. Vecteurs d'analyse



Les vecteurs d'analyse adoptés indiquent les angles utilisés pour accéder aux représentations que se font les enseignants de leur pratique professionnelle, ces angles n'épuisant pas, certes, la complexité et la richesse d'être une personne et d'être un enseignant. En outre, les vecteurs ne correspondent pas à des perspectives d'analyse cloisonnées et étanches, mais plutôt ouvertes à l'existence de réseaux d'influences mutuelles et d'interrelations entre les différentes composantes étudiées.

Pour chaque vecteur d'analyse établi on a défini une série de dimensions. Dans ce texte on mettra l'accent sur le deuxième vecteur appelé *Professionalité des enseignants de l'enseignement supérieur*, lequel porte sur la compréhension de la composante d'enseignement de l'activité professionnelle. Grâce à ce vecteur, on cherche à comprendre s'il y a des profils d'orientation pédagogique délimités caractérisés par des préoccupations et des conceptions différentes de la profession enseignante et du rôle de l'étudiant.

En présupposant qu'il est possible d'identifier les différents stades du développement selon les théories d'auteurs comme Kugel (1993), Robertson (1999), Prosser et coll. (2003), Trigwell et coll. (2006) et Trigwell et coll. (2008), nous avons adopté comme point de départ le modèle des trois stades présenté par Feixas (2002, 2004), étant donné que les caractéristiques essentielles et fondamentales définies dans ce modèle sont transversales aux modèles théoriques des auteurs mentionnés ci-dessus et que sa base empirique est plus élargie que celle des modèles cités auparavant.

Bien que ce modèle ait servi de référence, il n'a pas été pleinement mis en œuvre ; il a été soumis à des changements, grâce à l'intégration de nouvelles dimensions et de catégories qui résultent de l'analyse des entretiens.

La différence par rapport aux études que nous avons mentionnées, c'est que, en cherchant à comprendre les préoccupations des sujets et leur relation avec les étapes de développement professionnel, nous considérons un ensemble de catégories censées transversales aux différentes étapes (**Tableau 1**) : par exemple, la nature des préoccupations (correspondant à la catégorie créée) ne cesse d'être présente dans tous les stades de développement. Mais il y a un changement dans la lecture/interprétation du sujet sur ses préoccupations, avec l'introduction de nouvelles préoccupations qui deviendront centrales.

Pour illustrer l'idée précédente, on suppose qu'à chaque étape il y a des préoccupations concernant les contenus, mais ce qui est spécifique à chaque étape est la fonction que ces contenus jouent dans l'activité professionnelle du sujet dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les questions qui se posent ne sont plus « est-ce que je maîtrise les contenus ? », mais « comment je dois enseigner et qu'est-ce que je dois enseigner ? » et « comment les étudiants s'approprient-ils ces matières ? »

Comme nous n'avons pas l'intention d'épuiser toutes les dimensions qui permettent de distinguer les enseignants, nous n'avons considéré que l'analyse des représentations des sujets dans des domaines choisis censés être suffisants pour inférer l'existence de tendances. Le **Tableau 1** présente les dimensions comprises dans le vecteur « Professionalité des enseignants ».

**Tableau 1.** Vecteur Professionalité des enseignants : dimension et catégories

DIMENSION	CATÉGORIE
<i>Préoccupations (au niveau de...)</i>	1.1. Connaissance professionnelle 1.1.1. Connaissance des contenus 1.1.2. Connaissance pédagogique 1.1.3. Connaissance de théorie et le développement du curriculum 1.2. Relations 1.2.1. Avec les étudiants 1.2.2. Avec les pairs
<i>Conceptions d'enseignement et d'apprentissage</i>	2.1. Rôle de l'enseignant 2.2. Rôle de l'étudiant

Dans la lecture du **Tableau 1**, il y a dans la dimension « Préoccupations » deux catégories définies : l’une sur les connaissances professionnelles et l’autre sur les relations. Dans la dimension « Conceptions » ont été définies des catégories qui concernent le rôle de l’enseignant et le rôle de l’étudiant. À partir de ce tableau, a été créé un référentiel, en distinguant trois profils d’orientation pédagogique des enseignants qui sont présentés dans le **Tableau 2**.

**Tableau 2.** Référentiel : Profil d’orientation pédagogique

	SOUS-CATÉGORIES	A. L’enseignant centré sur lui-même	B. L’enseignant centré sur lui-même et sur l’enseignement	C. L’enseignant centré sur les étudiants e sur l’apprentissage	
<b>PRÉOCCUPATIONS</b>	<b>AU NIVEAU DES SAVOIRS PROFESSIONNELS</b>	Connaissance des contenus	A le souci de maîtriser le flux de contenus, pour ne pas faire des erreurs et donner une image de sécurité.	Est préoccupé avec la transmission de ce qu’il sait sur les contenus de sa discipline qu’il considère essentielle/importante pour les étudiants.	Est préoccupé avec l’appropriation des contenus par les étudiants, et souhaite répondre aux besoins individuels.
		Connaissances pédagogiques : méthodologies d’enseignement /apprentissage	Utilise principalement des méthodes transmissives, basées sur des modèles observées et considérées comme fiables et qui lui permettent de se sentir en sécurité.	Est préoccupé avec l’utilisation de différentes méthodologies bien qu’axées sur son expérience et ses connaissances, ce qui lui permet de passer le maximum d’informations aux étudiants.	A le souci d’utiliser des méthodologies qui favorisent la participation des étudiants et l’analyse et la discussion des contenus.
		Théorie sur le développement du curriculum : a. programme b. planification c. évaluation	a. Est préoccupé avec l’organisation du programme scolaire en fonction des contenus qu’il maîtrise le mieux. b. Prend soin de préparer des leçons (planification) à l’avance pour avoir le temps de se préparer et suit une structure de classe rigide. c. A le souci d’obtenir des outils d’évaluation afin d’effectuer la tâche de classification des étudiants, qui lui permettra de trier et de hiérarchiser la maîtrise des contenus par les étudiants.	a. Est préoccupé avec l’organisation et la présentation aux étudiants d’un programme qui comprend des informations qu’il juge essentielles pour que les étudiants apprennent (étant donné leur manque de préparation et de connaissances). b. Planifie ses cours à partir de ses expériences personnelles, en se centrant sur les aspects qui feront l’objet d’évaluation. c. Est préoccupé d’évaluer afin de vérifier le niveau d’acquisition par les étudiants des contenus prévus dans le programme.	a. Le programme est élaboré et négocié avec les étudiants, compte tenu de leurs intérêts et de leurs besoins, étant juste un script flexible. b. Les classes sont peu structurées, se souciant essentiellement de partir des expériences et des intérêts des étudiants. c. Est préoccupé avec l’apprentissage des étudiants et cherche à savoir comment ils apprennent.
	<b>AU NIVEAU DES RELATIONS</b>	Avec les étudiants	Est préoccupé avec l’établissement d’une relation étroite avec les étudiants, souhaite avoir une bonne image parmi ceux-ci et avoir leur sympathie.	Cherche à être un modèle pour les étudiants et à être reconnu par son autorité et par sa compétence.	Se préoccupe d’être disponible pour les étudiants, cherchant à soutenir chacun individuellement dans le rôle de tuteur.
		Avec les collègues	a. Est préoccupé avec l’obtention du soutien et des conseils de collègues plus expérimentés. b. Est préoccupé par ce que ces collègues pensent de leur performance en tant que professeur.	Apprécie les échanges avec des collègues du même domaine scientifique sur la façon de traiter les contenus.	Travaille avec des collègues de différents domaines car il valorise l’articulation de l’apprentissage des étudiants.
	<b>CONCEPTIONS</b>	Rôle de l’enseignant	Met l’accent sur l’enseignement, la maîtrise des contenus, la préparation des cours et ne veut pas faire des erreurs et veut démontrer sécurité.	a. Est un modèle pour les étudiants et assume sa fonction de transmetteur et de modèle. b. L’enseignant est le protagoniste.	Est un facilitateur de l’apprentissage devant promouvoir la réflexion et l’autoformation.
Rôle de l’étudiant		A un rôle passif dans le processus d’enseignement-apprentissage.	Est essentiellement passif et, en raison de son manque d’expérience et de connaissances, doit saisir les informations mises à sa portée par l’enseignant	Est actif, prend des décisions avec l’enseignant devant être autonome dans son processus d’apprentissage.	

La typification de profils de l'orientation pédagogique des enseignants (**Tableau 2**) conçoit l'existence de différentes préoccupations autour des connaissances professionnelles (limitées à la connaissance des contenus, aux connaissances pédagogiques et aux connaissances des programmes scolaires), au niveau des relations (avec les étudiants et leurs pairs) et au niveau des conceptions du rôle de l'enseignant et de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage.

### 3.2. Le questionnaire : procédures

Nous avons opté pour une méthodologie de nature surtout quantitative, en utilisant la technique du questionnaire pour la collecte de données. Il s'agit d'un questionnaire d'opinion (Ghiglione et Matalon, 1992), construit à partir du cadre de référence issu de la première phase de l'étude présentée ci-dessus.

Il s'agit d'un questionnaire multidimensionnel structuré *a priori* qui vise, par l'intermédiaire de chaque échelle construite, à mesurer une dimension considérée comme pertinente aux fins de l'étude.

L'instrument s'inscrit dans le modèle additif ou modèle d'échelle de Likert. À l'opposé des modèles de Guttman et Thurstone (cités par Moreira, 2004, p. 68) qui n'autorisent que deux possibilités de réponse, ce modèle, comme l'a souligné Moreira (2004), il a l'avantage d'admettre de différents formats de réponse aux items, en permettant une collecte plus efficace et plus riche d'informations.

#### 3.2.1. Procédures de validation du questionnaire

Nous avons entamé un processus de révision de l'instrument original en vue de son amélioration et validation, que nous appelons « étude pilote » ayant cherché à assurer la validité de son contenu (Moreira, 2004) ; c'est-à-dire, le degré dans lequel les contenus sont incorporés dans l'échelle se réfère à ce qu'elle vise à mesurer. Le pré-questionnaire a été administré auprès d'un groupe de sujets présentant des caractéristiques semblables à celles de la population-cible de l'étude.

Nous avons estimé l'indice de précision par le Coefficient Alpha de Cronbach (*cit.* Moreira, 2004) qui nous informe sur la cohérence interne de l'échelle. Les résultats obtenus par ce coefficient<sup>3</sup> sont les suivants : l'échelle « facteurs d'attraction dans la profession » – alpha 0,845 ; l'échelle « préoccupations et conceptions » -0,912 ; l'échelle « facteurs contraignants » 15-0,871 ; l'échelle « posture face à la formation continue » -0,812. Il s'agit de résultats assez satisfaisants qui nous assurent la cohérence interne des échelles.

Nous avons répété cet exercice avec les données du questionnaire définitif. En plus de la vérification de la cohérence interne de l'échelle dans son ensemble, nous avons également essayé à vérifier la cohérence interne des sous-échelles construites en fonction du référentiel des profils d'orientation pédagogique (l'échelle « préoccupations et conceptions »), après avoir constaté les résultats du présentés, dans le **Tableau 3**.

**Tableau 3.** Cohérence interne : Profils d'orientation pédagogique

PROFILS D'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE	ALPHA DE CRONBACH	NOMBRE D'ITEMS
Profil A	0,823	16
Profil B	0,814	16
Profil C	0,829	16

On considère donc que les sous-échelles qui correspondent aux profils d'orientation pédagogique (sous-dimension conceptuelle), théoriquement conçues, disposent d'une très bonne cohérence interne.

### **3.2.2. La passation du questionnaire définitif**

L'instrument final<sup>4</sup> a été administré auprès de la population des enseignants des Écoles Supérieures d'Éducation de l'enseignement public de la région de Lisbonne et la Vallée du Tage impliquée dans la formation initiale des enseignants, du premier cycle de formation (graduation dans l'enseignement primaire) ou du deuxième cycle (master de qualification pour l'enseignement). Ont été distribués 152 questionnaires et il y a eu un taux de retour de 55 %.

## **4. Analyse et interprétation des résultats**

L'analyse statistique a été réalisée à l'aide de la version SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) 18,0 pour Windows. À cette fin, a été construite une base de données avec l'identification des variables à travers les codes que nous avons établis. Ensuite, ont été introduites les réponses obtenues.

### **4.1. Caractérisation des répondants**

Dans l'étude, ont collaboré 83 enseignants de la population considérée. Le groupe de répondants est essentiellement féminin. Il y a une prédominance d'enseignants, entre 50 et 59 ans et entre 30 et 39 ans, leur niveau d'expérience dans l'enseignement supérieur étant variable entre 5 et plus de 20 ans. Toutefois, ils se distinguent des enseignants qui ont jusqu'à 5 ans d'expérience, et le groupe ayant plus d'expérience (plus de 20 ans). La plupart des enseignants provient des sciences humaines, et beaucoup d'entre eux ont fait leurs cours de formation initiale axés directement sur l'enseignement. Certains possèdent un degré de master et d'autres (31%) sont titulaires d'un doctorat.

La plupart des enseignants a une expérience d'enseignement dans d'autres niveaux de l'enseignement, en particulier dans le collège et dans le secondaire. Contrairement à ce que l'on attendait, cette expérience ne correspond pas aux niveaux de formation des cours où ils enseignent.

Il convient également de souligner que certains de ces enseignants ont suivi une formation pédagogique et reconnaissent la contribution de ce type de formation à l'amélioration de leurs performances. Au contraire, plus de la moitié des enseignants qui n'ont pas eu de formation pédagogique ne considèrent pas que leur pratique soit gênée par l'absence de cette formation.

### **4.2. L'identification des groupes sur la base des profils d'orientation pédagogique**

L'échelle construite sur la deuxième dimension des cadres présentés (**Tableau 1** et **Tableau 2**) avait pour but d'identifier, à travers l'expression des préoccupations des divers aspects de l'enseignement, l'existence de plusieurs profils d'orientation pédagogique à l'égard de différents stades de développement. Néanmoins, plutôt que de trouver des groupes d'enseignants, parfaitement encadrés dans les typifications présentes dans le référentiel, nous croyons qu'il est possible de trouver des profils mixtes qui montrent les transitions entre ces étapes.

Nous n'avons pas pu procéder à l'analyse factorielle à cause de la taille de l'échantillon (N moins de 100), ou suivant la règle du rapport entre le nombre de cas et le nombre de variables à avoir au moins 5/1 (Hill et Hill, 2005) ; nous avons opté pour une analyse de clusters par moyen de la procédure non hiérarchique K-Means. Les résultats de l'analyse du Coefficient

Alpha de Cronbach présenté auparavant nous ont permis d'assurer la cohérence interne des sous-échelles associées aux sous-dimensions conceptuelles (profils d'orientation pédagogique). Cette méthode calcule les centroïdes (moyenne de tous les sujets dans chacune des variables de mesure) et ensuite les sujets sont regroupés en clusters dont le centroïde est plus proche.

À cette fin, nous avons considéré comme valides seulement les enquêtes où tous les items ont été répondus. Cette procédure nous a permis de regrouper un premier *cluster* de 19 enseignants (cluster 1), de réunir 29 enseignants dans un deuxième groupe (cluster 2) et d'assembler 24 enseignants dans un troisième groupe (cluster 3). Pour identifier les variables les plus importants dans les trois groupes, nous avons procédé à l'analyse de clusters par la statistique F d'Anova.

Le test indique que les clusters sont significativement différents dans les trois profils : F (2,69) = 66.883, pour le profil A, F (2,69) = 662.171, pour le profil B et F (2,69) = 19.182 pour le profil C. (**Tableau 4**). L'analyse de l'essai de comparaison multiple *a posteriori* nous indique que les clusters ont des différences significatives dans le groupe d'éléments du profil A (axé sur les contenus), et que le cluster 2 présente la moyenne la plus forte (4,24) tandis que le cluster 3 présente la moyenne la plus faible (3,33).

**Tableau 4.** Test de Tukey : Profil A

Cluster Number of Case	N	subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,3307		
Cluster 1	19		3,6908	
Cluster 2	29			4,2414
Sig.		1,000	1,000	1,000

L'analyse du test de comparaison multiple (**Tableau 5**) *a posteriori* montre que les clusters présentent des différences significatives dans le regroupement d'éléments du profil B (axé sur l'enseignement); le cluster 2 présente la moyenne la plus forte (4,38), tandis que le cluster 3 présente la moyenne la plus faible (3,54).

**Tableau 5.** Test de Tukey : Profil B

Cluster Number of Case	N	subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,5417		
Cluster 1	19		3,8388	
Cluster 2	29			4,3879
Sig.		1,000	1,000	1,000

L'analyse de l'essai de comparaison multiple (**Tableau 6**) *a posteriori* montre que les clusters ont des différences significatives dans le regroupement d'éléments de profil C (axé sur l'apprentissage) ; le cluster 3 présente la moyenne la plus forte (4,33) tandis que le cluster 1 présente la moyenne la plus faible (3,73).

Les différences entre le cluster 3 et le cluster 2 ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 6. Test de Tukey : Profil C

Cluster Number of Case	N	subset for alpha = 0.05	
		1	2
Cluster 1	19	3,7336	
Cluster 2	29		4,2198
Cluster 3	24		4,3307
Sig.		1,000	,490

Les enseignants du cluster 1 semblent présenter des caractéristiques de tous les profils (**Tableau 6**). En effet, ils ont les moyennes les plus basses dans le profil C et intermédiaires dans le profil A et B. On peut considérer que ce groupe se situe entre un profil d'orientation pédagogique centré sur les contenus et centré sur lui-même et sur l'enseignement (aspect qui enregistre la moyenne la plus forte). C'est ce groupe qui est le plus éloigné d'un profil orienté vers l'étudiant et vers son apprentissage.

Les enseignants du cluster 2 présentent des moyennes plus élevées dans le profil A et B, tout en présentant également une moyenne élevée dans le profil C (dans cet aspect il est proche du groupe 3). Ce groupe semble réunir des enseignants qui n'ont pas un profil d'orientation très prononcé, en révélant des préoccupations avec les contenus, l'organisation de l'enseignement et avec leur rôle dans cette organisation, mais aussi avec l'étudiant et l'apprentissage. Ces données suggèrent que quelques-uns de ces enseignants ne relativisent pas certaines préoccupations, quand ils en assument d'autres. Il est donc possible pour un enseignant d'avoir cumulativement des préoccupations à tous les niveaux.

Les enseignants du cluster 3 présentent les moyennes les plus basses dans le profil A et B et la moyenne plus élevée dans le profil C. Cela semble indiquer une diminution des préoccupations avec la maîtrise des contenus et de sa transmission et avec son rôle dans le processus d'apprentissage, pour valoriser surtout les processus d'apprentissage et l'apprenant.

#### 4.3. L'influence des variables indépendants dans les clusters

Nous avons cherché à définir un ensemble d'hypothèses afin de savoir s'il y avait une relation entre le positionnement des individus en fonction des profils d'orientation pédagogique (clusters) et les variables genre, âge, expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur, expérience dans d'autres niveaux d'enseignement, formation scientifique, catégorie professionnelle et institution d'appartenance de la formation pédagogique. Pour vérifier s'il y avait des différences significatives entre les clusters nous avons fait le test du  $\chi^2$  d'indépendance (ce test vérifie l'indépendance des variables qualitatives, nominales ou ordinales). Seulement l'influence du genre a été détectée, ce qui dénote une plus grande proportion d'enseignantes du genre féminin dans le groupe 3.

On n'a pas trouvé de différences significatives dans les clusters pour les variables restantes (âge, formation scientifique de base, années d'expérience dans l'enseignement supérieur, catégorie professionnelle, formation pédagogique, expérience antérieure dans l'enseignement supérieur ou expérience d'autres niveaux d'enseignement).

Les résultats de cette analyse pointent vers l'insuffisance de l'explication des facteurs qui influent sur les processus de développement professionnel par l'examen des variables isolées, en indiquant des processus plus complexes de l'interdépendance entre ces facteurs.

#### 4.4. Relation entre les clusters et les opinions exprimées dans les autres échelles

Nous avons essayé de comprendre le positionnement des groupes d'enseignants organisés en clusters, par rapport à d'autres dimensions intégrées dans le questionnaire. Elles se rapportent à attraction pour la profession, aux facteurs de changement dans la professionnalité de l'enseignement et à attitude envers le rôle de la formation continue dans leur développement, en élargissant la perspective à de divers aspects de l'activité professionnelle. Voyons les résultats dans les points suivants.

#### 4.5. Facteurs d'attraction dans la profession

Nous avons essayé de comprendre comment les groupes des enseignants réunis dans les clusters se sont positionnés par rapport aux facteurs qui les attirent dans la pratique professionnelle. En appliquant le test de Kruskal-Wallis, nous avons trouvé des différences statistiquement significatives qui sont présentées dans le **Tableau 7**.

La lecture de ce tableau révèle qu'il existe des différences dans la façon dont les enseignants inclus dans les clusters sont positionnés par rapport au degré d'importance « d'être reconnu par mes pairs par ma compétence pédagogique » (11.6). L'analyse du test de comparaison multiple *a posteriori* (test de Tukey) nous dit que les enseignants du groupe 2 sont plus significativement d'accord avec cet énoncé que ceux des groupes 1 et 3.

**Tableau 7.** Clusters vs Motivations – Tests de Kruskal-Wallis

Item	Chi-square ( $\chi^2$ )	G1 (KW)	Sig.* (p)
11.6	9,247	2	,010
11.9	5,995	2	,050
11.17	6,939	2	,031
11.18	16,414	2	,000
11.19	6,176	2	,046
11.20	6,485	2	,039

\*  $p \leq 0,05$

Le test mentionné ci-dessus appliqué aux items concernant le degré d'importance « d'être reconnu dans le monde académique pour ma compétence scientifique » (11.9) et d'« avoir l'opportunité d'établir des relations avec des personnes de mérite académique et scientifique reconnu » (11.17) nous dit que les enseignants du groupe 2 sont significativement plus en accord avec ces énoncés que les enseignants du groupe 3.

Les différences décrites suggèrent que les enseignants du groupe 2 sont plus sensibles à leur reconnaissance par les autres que ceux appartenant aux autres groupes. On peut alors supposer que des niveaux élevés de préoccupation dans toutes les composantes du référentiel suivi sont également liés au besoin et même à la dépendance d'être reconnu par les autres (Biggs, 2006).

En ce qui concerne le point « la capacité à travailler en collaboration auprès des collègues de différentes domaines dans une perspective interdisciplinaire » (11.18), l'analyse du test de Tukey indique que cette affirmation attire davantage l'accord des enseignants des groupes 2 et 3. Ce fait renforce la spécificité déjà soulignée du groupe 1, éloigné de la emphase accordée à l'apprentissage et à l'étudiant et par d'autres enseignants pour ce center davantage sur les contenus, possiblement ne disposant pas encore d'espace pour ajuster et intégrer le processus d'enseignement dans une perspective interdisciplinaire.

Le test de Tukey appliqué à l'item « la capacité à être constamment mis à jour dans le domaine des nouvelles technologies » (11.19) révèle que les enseignants du groupe 2 sont d'accord avec cet énoncé plus significativement que les enseignants du groupe 3.

Enfin, l'analyse des résultats de l'application du test mentionné à l'item « pouvoir présenter les résultats de ma recherche (publications, communications, etc.) » (11.20) nous dit que les enseignants du groupe 2 valorisent davantage cet item que leurs collègues d'autres groupes.

#### 4.6. Facteurs contraignants

Nous avons essayé de comprendre comment les groupes d'enseignants organisés en clusters sont positionnés en fonction de facteurs qui peuvent entraîner des changements dans leur performance (question 15, article 15.1 à 15.27) (Kruskal-Wallis). Nous avons identifié les différences statistiquement significatives synthétisées dans le **Tableau 8** :

**Tableau 8.** Clusters vs Facteurs de changement – Tests de Kruskal-Wallis

Item	Chi-square ( $\chi^2$ )	G1 (KW)	Sig.* (p)
15.1	12,185	2	,002
15.18	6,038	2	,049
15.22	11,967	2	,003
15.24	6,645	2	,036
15.26	8,059	2	,018

\*  $p \leq 0,05$

En lisant **Le Tableau 8**, on trouve des différences significatives dans les réponses à l'item « le besoin de se conformer aux exigences en matière d'avancement professionnel » (15.1). L'analyse du test de comparaison multiple *a posteriori* (test de Tukey) montre les différences entre les enseignants du groupe 2 et ceux du groupe 3, le premier étant plus en consonance avec cette affirmation. Cette différence peut indiquer une plus grande préoccupation avec la carrière dans le groupe 2, si nous associons ces données à un plus grand besoin de reconnaissance et à une plus grande motivation à présenter les résultats de la recherche, comme nous l'avons vu dans la section précédente.

Nous avons détecté des différences significatives dans l'attribution des enseignants du groupe 2 et 1 aux facteurs de changement de leur pratique, le premier accordant plus d'importance à « l'expérience en tant qu'étudiant(e) / stagiaire qui m'a permis d'observer d'autres enseignants » (15.18), « à l'exécution d'autres tâches / fonctions dans l'institution (par exemple, coordination, direction, etc.) » (15.24) et « les exigences et les responsabilités de ma vie personnelle et familiale (enfants, parents âgés, etc.) » (15.26).

En ce qui concerne le facteur d'influence « gestion du temps en raison d'autres activités de la profession (par exemple l'enseignement / recherche / gestion) » (15.22) l'analyse du test de Tukey permet de rendre compte des différences constatées concernant les enseignants du groupe 2 et ceux des groupes 3 et 1, le premier étant davantage en accord avec l'énoncé de l'item.

Le groupe 2, associé à des niveaux élevés de préoccupation, se distingue également des autres groupes, à l'égard des éléments présents dans tous les profils en soulignant les facteurs contraignants, l'impact majeur des exigences pour concilier les différentes tâches professionnelles et les demandes familiales. Comme nous n'avons pas trouvé de différences dans ce groupe par rapport aux variables indépendantes, nous ne pouvons faire un autre type d'inférences.

#### 4.7. Posture face à la formation continue

Comment les groupes diffèrent-ils quant à leur attitude envers la formation ? Nous avons trouvé des différences statistiquement significatives (Kruskal-Wallis) qui sont présentées dans le **Tableau 9**.

**Tableau 9. Grappes vs Formation continue – Tests de Kruskal-Wallis**

Item	Chi-square ( $\chi^2$ )	G1 (KW)	Sig.* (p)
17.1	11,224	2	,004
17.6	13,311	2	,001
17.7	6,708	2	,035
17.8	13,269	2	,001
17.9	6,698	2	,035
17.10	11,341	2	,003

\*  $p \leq 0,05$

L'analyse du test de *Kruskal-Wallis* montre les différences d'opinion à l'égard de l'item « la formation peut aider à améliorer ma performance en tant que professeur si elle est développée dans l'institution où j'enseigne, avec la création de groupes de travail interdisciplinaire » (17.1) concernant les enseignants du groupe 3 et du groupe 1. Les premiers sont ceux qui sont plus d'accord avec l'énoncé.

En ce qui concerne les items « la formation peut contribuer à améliorer ma performance comme enseignant si cela se rapporte au domaine des disciplines scientifiques que j'enseigne » (17.6) et « la formation peut contribuer à améliorer ma performance comme enseignant, si elle est réalisée dans les cours structurés et organisés par des institutions spécialisées dans le domaine où je souhaite obtenir la formation » (17.7), il y a des différences significatives qui séparent les enseignants du groupe 2, plus d'accord avec le premier item, et les enseignants du groupe 3, ceux-ci étant plutôt d'accord avec le deuxième item.

En réfléchissant sur les trois différences mentionnées ci-dessus, il nous semble de nouveau que le groupe 3 est le plus orienté vers une formation de nature interdisciplinaire, une option moins appréciée par le groupe 1, ce qui est en consonance avec le manque d'intérêt pour ce type de travail révélé dans l'analyse des « motivations ».

Le groupe 2 semble apprécier davantage la formation formelle, notamment dans son domaine, que le groupe 3, en suggérant, de nouveau, une plus grande décentration de son *territoire* (de son contenu, de son enseignement) pour révéler une vision de l'enseignement intégrée et intégratrice, qui semble plus d'accord avec les processus d'apprentissage des étudiants.

L'analyse des différences d'opinion à travers le test de Tukey, en ce qui concerne les items « la formation peut aider à améliorer mes performances en tant qu'enseignant si elle se centre sur les modèles de formation des enseignants » (17.9) et « la formation pourrait aider à améliorer mes performances en tant que professeur si elle est orientée par des collègues plus expérimentés (système tutoriel) » (17.10), continue à révéler des différences principalement entre le groupe 2 et le groupe 3, étant le premier le plus d'accord avec ces affirmations.

Enfin, l'application du test de comparaisons multiples *a posteriori* (test de Tukey) à l'item « la formation permettra d'améliorer mes performances en tant que professeur si elle est axée sur

la recherche, et sur la réflexion sur nos pratiques » (17.8), permet de rendre compte que les différences portent sur les enseignants du groupe 2 et les enseignants du groupe 1. Le premier est plus d'accord avec cet énoncé, révélant une plus grande propension pour une formation qui met l'accent sur l'analyse et sur la réflexion sur la pratique.

### **Conclusions**

Cette étude nous a permis tout d'abord d'esquisser un portrait un peu plus clair de ce groupe qui agit dans l'espace professionnel de la formation initiale des enseignants du sous-système d'enseignement polytechnique.

Si certaines des caractéristiques du groupe étudié ont confirmé des phénomènes déjà soulignés dans la littérature comme la forte féminisation du secteur, il y a d'autres données sur lesquelles il faut réfléchir. Nous nous référons à la forte présence d'enseignants possédant une formation et une expérience dans d'autres niveaux d'enseignement dans le groupe des interviewés mais aussi dans le groupe qui a répondu au questionnaire. Cette situation nous amène à faire les considérations suivantes :

Tout d'abord, cette tendance nous fait penser que la formation, pour l'enseignement non supérieur et l'expérience professionnelle, valorise le recrutement des enseignants du système polytechnique et est évaluée comme un élément potentiellement facilitateur d'acquisition de compétences pour l'enseignement dans le cadre de l'enseignement supérieur. En effet, il semble y avoir une reconnaissance tacite des connaissances professionnelles spécifiques de la pratique enseignante qui sont toutefois valorisées par les responsables du processus de recrutement, bien qu'elles ne soient pas comprises dans le cadre légal des prérequis. Néanmoins, aucune différence significative n'a été détectée dans les préoccupations des enseignants concernant la variable « avoir expérience d'enseignement d'autres niveaux de scolarité », en pointant vers une surévaluation de l'expérience de l'enseignement d'autres niveaux d'éducation. Sous-jacente à cette surévaluation, il semble exister la croyance, soutenue par certains, qu'il sera possible de faire le transfert des connaissances professionnelles acquises dans des contextes similaires vers l'exercice de l'enseignement supérieur. Cette croyance coexiste, apparemment, avec la conviction que les professeurs de l'enseignement supérieur deviennent des enseignants tout naturellement, comme l'ont souligné des auteurs tels que Cunha (2010), Pill (2005), Ramsden, 2003 et Zabalza (2007). Cependant cette croyance est l'objet d'une forte opposition dans la littérature actuelle.

Les résultats de l'analyse des données obtenues par l'administration du questionnaire permettent d'obtenir certains traits de profils d'enseignants par rapport aux objectifs de l'étude. En effet, les résultats révèlent l'existence de groupes avec des intérêts divergents, ce qui suggère des conceptions différentes en termes d'orientation pédagogique, mises en évidence par les clusters qui ont été identifiés.

Nous avons donc un premier groupe d'enseignants (cluster 1) qui semble être celui qui regroupe les enseignants qui se situent entre un profil d'orientation pédagogique centré sur les contenus et centré sur soi et sur l'enseignement. Il s'agit du groupe dans lequel les enseignants sont plus loin d'une orientation axée sur les étudiants et l'apprentissage.

Les préoccupations d'un ensemble d'enseignants ne permettent pas de dessiner un profil d'orientation pédagogique qui puisse les distinguer des autres groupes. Les enseignants du deuxième groupe (cluster 2) ne se distinguent pas en termes de préoccupations d'un profil

d'orientation pédagogique par rapport aux autres. En fait, ce groupe, ce qui est pour nous le plus surprenant, révèle des préoccupations élevées soit dans la maîtrise des contenus, soit dans l'organisation de l'enseignement, et se soucie aussi des étudiants et de leur apprentissage.

Face aux limites de l'étude, notamment au niveau de la taille du groupe étudié, il nous semble que le phénomène détecté dans le groupe 2 exige de nouvelles approches. Plusieurs questions sont soulevées par l'inclusion de ce groupe. Est-ce que cet ensemble d'enseignants révèle des enseignants enthousiastes, tout aussi concernés par tous les aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage, d'investissement et de recherche de solutions à tous les niveaux, renvoyant à un niveau de développement professionnel qui n'est pas encore inclus dans les modèles théoriques? Ou, d'autre part, est-ce qu'il représente un groupe d'enseignants en détresse et confus, vivant sur des contradictions internes entre le jargon et les discours partagés par la communauté professionnelle à laquelle il appartient, entre les angoisses personnelles et les demandes externes?

Enfin, le troisième groupe d'enseignants (cluster 3) semble indiquer une diminution des préoccupations avec la maîtrise et la transmission des contenus, avec son rôle dans le processus d'enseignement, pour valoriser surtout le processus d'apprentissage et les étudiants. Il s'agit d'un groupe plus avancé en termes de développement professionnel, si l'on considère que, dans une perspective constructiviste, cela pourra être un indicateur de développement comment il semble être présupposé dans un grand nombre de théories sur le développement professionnel.

L'analyse des variables indépendantes, définies dans la présente étude (genre, âge, expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur, expérience dans d'autres niveaux d'enseignement, formation scientifique, catégorie professionnelle, institution d'appartenance et formation pédagogique), montre qu'elles n'agissent pas de façon isolée, et qu'il n'est pas possible de caractériser les groupes à partir de cette base. Ces résultats, en conjonction avec les résultats de la première phase de l'étude, pointent vers l'interférence de multiples facteurs endogènes et exogènes en configurations complexes et dynamiques, et permettent aussi de soutenir l'idée d'un caractère transitoire des profils d'orientation pédagogique, marqués par des changements dans les préoccupations et dans les conceptions dominantes le long des trajectoires professionnelles. Les travaux de Trigwell et coll. (1994), en montrant que l'on peut trouver toute sorte d'orientation pédagogique chez les enseignants en début de carrière, renforcent cette idée.

Les résultats de cette étude sont corroborés par les travaux de Feixas (2002), Trigwell et coll. (1994) et Trigwell et coll. (2008) dans lesquels différents types d'orientation sont associés à des stades plus ou moins élevés de développement. Les conclusions de ces études nous amènent à inférer que le changement d'orientation des préoccupations de l'enseignant sur lui-même, et sur la maîtrise des contenus vers un plus grand souci avec l'étudiant et avec son apprentissage, résulte de l'intégration de solutions qui dépasse les préoccupations du premier type.

Comme le soutiennent les auteurs des modèles de développement professionnel évoqués plus haut, il semble impossible de contourner le besoin de respecter les diverses composantes de l'activité professionnelle comme un ensemble interconnecté. En effet, les résultats obtenus à l'intersection des opinions exprimées par les enseignants des clusters et les opinions exprimées dans les réponses aux autres composantes du questionnaire (facteurs d'attraction, facteurs contraignants et formation souhaitée) vont dans le même sens. En plus, dans le travail de Prosser et coll. (2008), qui cherche à comprendre la relation entre la recherche, l'approche aux contenus et au type d'enseignement, les auteurs mettent en évidence une interrelation entre ces composantes, en soulignant que cette relation dépend de l'approche que chaque

enseignant assume par rapport au rôle de la recherche et de l'enseignement. Ainsi, ils associent à une approche plus complexe et holistique des contenus une orientation plus axée sur l'apprentissage, ce qui suggère que ce n'est pas la quantité de recherche qui renforce cette approche, mais plutôt la forme d'intégration de l'activité de recherche dans son activité enseignante (*scholarship*). En ce sens, Trigwel et Shale (2004) se réfèrent à la « résonance pédagogique ». À leur avis, il est fondamentale d'envisager les produits de l'activité de recherche de l'enseignement non seulement dans les publications que ces produits pourront favoriser, mais aussi dans les effets de cette activité sur l'apprentissage des étudiants.

Les résultats de notre enquête révèlent encore différentes postures des groupes (clusters) en ce qui concerne la formation. Ils révèlent la présence de différents niveaux d'engagement ou d'expression d'intérêts et de besoins de formation plus proche de leur domaine scientifique ou plus transversaux et intégrateurs, ces derniers plus visibles dans le groupe du profil d'orientation pédagogique plus centré sur l'étudiant et l'apprentissage. Il semble donc que l'orientation des préoccupations de l'enseignant pourra également affecter son investissement dans la quête de solutions et de réponses pour la compréhension des objets et des phénomènes-cible de ces préoccupations, en conduisant à (re)diriger le processus de développement professionnel. En ce sens, Marcelo (1999) soutient que les enseignants qui se sont impliqués dans les processus de changement, ce qui conduit à un niveau supérieur de développement professionnel, ont des besoins et des exigences spécifiques, suite à leur lecture des situations, qui se reflètent dans les préoccupations exprimées.

Tout en étant consciente des limites qui découlent de la petite taille du groupe étudié, il nous semble que notre étude a approfondi la dimension de l'enseignement présente dans les modèles que nous avons considérés et qu'elle apporte des éléments d'une éventuelle correction de ces modèles, en révélant une phase mixte dans laquelle tous les types de préoccupations s'intègrent et dont la signification dans le continuum des phases reste à éclairer. Il s'agit d'un état de dépassement des phases antérieures ou d'un état de quelque confusion et aussi d'ambition qui amène à tout vouloir répondre. Sont aussi soulevées ici des pistes pour que la formation planifiée et offerte par les institutions, en tant que pratique induisant le développement professionnel (Hawley et Valli, 1999), puisse permettre l'introduction de nouvelles perspectives sur ce que peut signifier enseigner et apprendre dans le cadre de l'enseignement supérieur. Prenons, par exemple, la reconnaissance de l'importance de ces pratiques dans le cluster plus axé sur l'étudiant et l'apprentissage (groupe 3).

À une époque où l'Accord de Bologne a souligné le besoin d'investir dans la recherche sur la formation initiale des enseignants, il semble pertinent de souligner qu'il faut élargir la portée de cette étude, non seulement en termes de taille du groupe étudié, mais aussi en élargissant les groupes impliqués, en particulier aux enseignants appartenant aux universités et en élargissant également les dimensions étudiées.

### Notes

1. Le système d'enseignement supérieur au Portugal est composé de deux sous-systèmes : enseignement polytechnique et enseignement universitaire. Les Écoles Supérieures d'Éducation correspondent à peu près aux IUFM français.
2. *Comprehensive Teacher Growth*.
3. Alpha du Coefficient Alpha de Cronbach (> 0,9 – excellent ; 0,8-0,9 – bien ; 0,7-0,8 – raisonnable ; 0,6-0,7 – faible ; < 0,6 – inacceptable).

4. Dans le **Tableau 10** de l'Annexe nous présentons des exemples de questions du questionnaire pour chaque dimension.

### Références bibliographiques

- ALMEIDA, M. *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos formadores de professores*. Tese de doutoramento. Lisboa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 2009.
- BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2006.
- BURDEN, P. «Teacher development», W. R. HOUSTON; M. HABERMAN et J. SIKULA (sous la direction), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, 1990, pp. 311-328.
- BRODEUR, M.; DEAUDELIN, C. et BRU, M. Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves, *Revue des Sciences de l'Éducation*, n° 31 (1), 2005, pp. 5-14.
- BURKE, P. *Teacher development: induction, renewal and redirection*, New York, Falmer Press, 1987.
- CHAUVIN, S. et ELESER, C. Professional development How To's: Strategies for Surveying Faculty Preferences, *Innovative Higher Education*, n° 22 (8), 1998, pp. 181-201.
- CRUZ TOMÉ. *Proyecto docente: desarrollo profesional del docente*, Universidad de Granada, 1999.
- CUNHA, M. I. «Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil», C. LEITE (sous la direction), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, Porto, CIEE/Livpsic, Col. Ciências da Educação, 2010, pp. 63-74.
- DALL'ALBA, G. et SANDEBERG, J. Unveiling professional development: A critical review of stage models, *Review of Educational Research*, n° 76 (3), 2006, pp. 383-412. Disponible sur internet : <http://rer.sagepub.com/content/76/3/383>.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*, Porto, Porto Editora, 2001.
- DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N. et ORPHANOS, S. State of the profession. Study measures status of professional development, *National Staff Development Council*, n° 30 (2), 2009, pp. 42-50. Disponible sur internet : [www.nsdc.org](http://www.nsdc.org).
- DESIMONE, L. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures, *Educational Researcher*, n°38 (3), 2009, pp. 181-199. Disponible sur internet : <http://er.aera.net>.
- ESTRELA, A. et ESTRELA, M. T. «A formação contínua de professores numa encruzilhada», R. BIZARRO et F. BRAGA (sous la direction), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, Porto, Porto Editora, 2006, pp.73-80.
- ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press, 1994.
- FEIXAS, M. *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesi doctoral. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.
- FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios, *Educar*, n° 33, 2004, pp. 31-59.
- FLORES, M. A. (sous la direction) *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior. Relatório de investigação*, Braga, Universidade do Minho, Cadernos CIED, 2007.
- FULLAN, M. «Staff development, innovation and institutional change». B. JOYCE. (sous la direction), *Changing School Culture through Staff Development*, USA, ASCD, 1990, pp. 3-25.
- FULLAN, M. et MILES, M. Getting reform right: what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, n° 73 (10), 1992, pp. 744-752.
- FULLER, F. Concerns of Teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, n° 6 (2), 1969, pp. 207-226.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras, Celta, 1992.

- GÓMEZ, S. El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo, *Revista de Educación*, n° 318, 1999, pp. 175-187.
- GOODWIN, D. «Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth», D. BEIJARD; P. MEIJER; G. MORINE-DERSHIMER et H. TILLEMA (sous la direction), *Teacher professional development in changing conditions*, Netherland, Springer, 2005, pp. 231-244.
- HAWLEY, W. et VALLI, L. «The essentials of effective professional development. A new consensus», L. DARLING-HAMMOND et G. SYKES, (sous la direction), *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, pp. 127-150.
- HILL, M. M. et HILL, A. *Investigação por questionário*, Lisboa, Edições Silabo, 2005, 2<sup>a</sup> ed.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. et WEILANDA, S. «Perspectives on the teaching career». B. BIDDLE; T. GOOD et I. GOODSON (sous la direction), *International Handbook of Teachers and Teaching*, vol. 2, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 11-78.
- IMBERNÓM, F. El desarrollo profesional del profesorado de primaria, *Revista de Educación*, n° 1, 1999, pp. 58-69.
- KALIVODA, P. et coll. Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stages needs, *Innovative Higher Education*, n°18 (4), 1994, pp. 255-272.
- KNIGHT, P.; TAIT, J. et YORKE, M. The professional learning of teachers in higher education, *Studies in Higher Education*, n° 31 (3), 2006, pp. 319-339.
- KORTHAGEN, F. et VERKWYL, H. «Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education». J. LOUGRHAN et T. RUSSEL (sous la direction), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices*, London, Routledge, 2007, pp. 106-123.
- KUGEL, P. How professors develop as teachers, *Studies in Higher Education*, n° 18, 1993, pp. 315- 329.
- MARCELO, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*, Porto, Porto Editora, Col. Ciências da Educação para o Século XXI, 1999.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n° 8, pp. 7-22, 2009.
- MOREIRA, J. M. *Questionário: teoria e prática*, Coimbra, Almedina, 2004.
- MUKAMURERA, J. et UWAMARIYA, A. Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques, *Revue des Sciences de L'Éducation*, n°31 (1), 2005, pp. 133-155.
- NYQUIST, J. et SPRAGUE, J. «Thinking developmentally about Tas». M. MARICONVICH; J. PROSTKO et F. STOUT (sous la direction), *The professional development of graduate teaching assistants*, London, Anker Publishing, 1998.
- OJA, S. N. «Teachers: Ages and stages of adult development» M. L. HOLLY et C. MCLOUGHLIN (sous la direction), *Perspective on teacher professional development*, London, The Falmer Press, 1989, pp. 119-154.
- PILL, A. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education, *Teaching in Higher Education*, n° 10 (2), 2005, pp. 175-188.
- PROSSER, M.; RAMSDEN, P.; TRIGWELL, K. et MARTIN, E. Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning, *Studies in Higher Education*, n° 28 (1), 2003, pp. 37-48.
- PROSSER, M.; TRIGWELL, K.; RAMSDEN, P. et MIDDLETON, H. University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching, *Instructional Science*, n° 36, 2008, pp. 3-16.
- RAMSDEN, P. *Learning to teach in higher education*, London, Routledge Falmer, 2003.
- ROBERTSON, D. Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model, *Innovative Higher Education*, n° 23 (4), 1999, pp. 271-294.
- SHULMAN, L. «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective». M. WITTRICK (sous la direction), *Handbook of research on teaching*, New York, McMillan Publishing Company, 1986, pp. 3-36.

- SHULMAN, L. *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.
- SYKES, G. «Introduction: teaching as the learning profession», Darling-HAMMOND, L. et SYKES, G. (sous la direction), *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, pp. xv-xxiii.
- TRIGWELL, K.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. et ASHWIN, P. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context, *Studies in Higher Education*, n° 31 (3), 2006, pp. 285-298.
- TRIGWELL, K.; POSTAREFFA, L.; KATAJAVUORIA, N. et LINDBLOM-YLÄNNEA, S. «Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers», *Studies in Higher Education*, n° 33 (1), 2008, pp. 49-61.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. et TAYLOR, P. Qualitative differences in approaches to teaching first year university science, *Higher Education*, n° 27, 1994, pp. 75-84.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. et WATERHOUSE, F. Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning, *Higher Education*, n°37, 1999, pp. 57-70.
- TRIGWELL, K. et SHALE. Student learning and the scholarship of university teaching, *Studies in Higher Education*, n° 29 (4), 2004, pp. 523-536.
- WEBSTER-WRIGHT, A. Reframing professional development trough understanding authentic professional learning, *Review of Educational Research*, n° 79 (2), 2009, pp. 702-739.
- ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*, Madrid: Narcea, 2004, 2<sup>a</sup> ed.
- ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado Universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2007.

Tableau 10. Exemples d'éléments du questionnaire pour chaque dimension

DIMENSION	Sous-DIMENSION	ITEM DU QUESTIONNAIRE	
Implication et engagement personnel		<i>Ce qui m'attire dans la pratique professionnelle de l'enseignement supérieur est :</i> 11.3. pouvoir enseigner. 11.7. avoir la possibilité de faire des recherches sur mon domaine scientifique.	
Préoccupations	Connaissance des Contenus	<i>Pour moi, dans ma pratique, il est important de</i> 13.6. traiter uniquement les contenus que j'ai bien préparés, que je maîtrise bien. 13.22. aborder les contenus selon les intérêts des étudiants.	
	Connaissances professionnelles	Connaissance Pédagogique	13.8 utiliser des stratégies d'enseignement que j'ai observé chez les enseignants plus expérimentés. 13.13. savoir guider la classe, selon les observations/questions posées par les élèves.
		Connaissance des théories et du développement du curriculum	13.10. planifier des cours, veiller à ce que je l'aie le temps d'aborder tout ce qui me paraissait essentiel. 13.26. utiliser les processus d'évaluation qui me permettent de comprendre le progrès des étudiants et les changements qui se produisent dans leurs connaissances.
	Relations	Avec les étudiants	13.15. avoir des relations cordiales avec les étudiants, mais en gardant la distance requise par la différence des rôles d'enseignante et d'étudiant. 13.43. être proche et un confident des étudiants.
		Avec les pairs	13.11. échanger des idées sur les contenus et les méthodes d'enseignement auprès des collègues du même domaine scientifique. 13.37. obtenir de l'aide et des conseils de collègues plus expérimentés.
Conception	Rôle de l'enseignant	13.18. comprendre comment les étudiants apprennent. 13.32. transmettre aux étudiants sa sécurité dans la maîtrise des contenus.	
	Rôle de l'étudiant	13.9. que les étudiants apprennent ce que j'ai enseigné. 13.27. que les étudiants sont capables d'apprendre de façon autonome.	
Facteurs contraignants		<i>Ma performance d'enseignant change ou peut changer à cause...</i> 15.6. de mon expérience d'enseignement dans d'autres niveaux de scolarité. 15.14. de la dynamique de collaboration entre collègues dans mon domaine scientifique.	
Formation		<i>La formation peut aider à améliorer mes performances comme enseignant, si...</i> 17.4. elle est développée au sein de mon institution, avec la création de groupes de travail de mon domaine scientifique. 17.7. elle met l'accent sur l'étude et la réflexion sur nos pratiques d'enseignement.	

**Resumen**

El presente texto da cuenta de los resultados alcanzados en la segunda etapa de una investigación más amplia que ha intentado contribuir a la comprensión del proceso de desarrollo profesional docente de los profesores de la enseñanza superior, centrándose en aquellos que actúan en la formación del profesorado en el subsistema de la enseñanza superior politécnica. Mediante la aplicación de cuestionarios a la población docente de las Escuelas Superiores de Educación de la región de Lisboa y Valle del Tajo, hemos intentado identificar diferentes perfiles de orientación pedagógica, asociados a distintas preocupaciones y concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional – Orientación pedagógica – Docencia en la enseñanza superior

**Abstract**

This text gives an account of the results obtained in the second phase of a wider investigation which seeks to contribute to the understanding of teacher professional development of higher education teachers, focusing on those that act in teacher education in the polytechnic subsystem. Through the application of questionnaires to the teacher population of Colleges of Education in the region of Lisbon and Tagus Valley, we tried to identify different profiles of pedagogical orientation, associated with distinct concerns and conceptions of teaching-learning process.

**Keywords:** Professional development – Tutoring – Teaching in higher education

**Resumo**

O presente texto dá conta dos resultados obtidos na segunda fase de uma investigação mais ampla em que se procurou contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do ensino superior, centrando-se naqueles que actuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico. Através da aplicação de questionários à população docente das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo, procurámos identificar diferentes perfis de orientação pedagógica, associados a distintas preocupações e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional – Orientação pedagógica – Docência no ensino superior