



HAL
open science

Impact de l'enseignement sur l'évaluation des compétences des enseignants débutants, cas du PPE à l'Université de Montpellier

Sébastien Balme, Hervés Barras, Mallory Schaub

► **To cite this version:**

Sébastien Balme, Hervés Barras, Mallory Schaub. Impact de l'enseignement sur l'évaluation des compétences des enseignants débutants, cas du PPE à l'Université de Montpellier. 26ième congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire "Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur", May 2010, Rabat, Maroc. aipu2010T2-60. hal-00553803

HAL Id: hal-00553803

<https://hal.science/hal-00553803v1>

Submitted on 9 Jan 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.

Impact de l'enseignement sur l'évaluation des compétences des enseignants débutants, cas du PPE à l'Université de Montpellier

Sébastien Balme*, Hervé Barras** et Mallory Schaub**

* Université Montpellier 2, Faculté des Sciences, Montpellier, France

** Université de Genève, FormEv, Genève, Suisse

Sebastien.balme@univ-montp2.fr, herve.barras@unige.ch, Mallory.Schaub@unige.ch

Résumé

Les doctorants se forment souvent à l'enseignement sur le terrain, en reproduisant simplement les méthodes auxquelles ils ont été confrontés comme étudiant. La formation des enseignants universitaires, si elle est obligatoire, reste réduite en termes d'offre. L'étude menée vise à savoir si la pratique d'une activité d'enseignement participative permet de développer des compétences à l'enseignement. Pour cela, nous avons questionné des enseignants débutants sur l'impact perçu d'une activité d'enseignement participative sur le développement de compétences transversales et attributs personnels. Nous avons interrogé 103 docteurs et doctorants ayant enseigné dans l'unité d'enseignement : Projet Professionnel Etudiant (PPE) à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les résultats montrent effectivement un impact du PPE sur le développement des compétences mais uniquement à partir de la deuxième année de pratique. En conclusion, nous discutons de l'apport de l'activité d'enseignement dans le développement du doctorant et de son effet rétroactif sur son propre projet professionnel.

Mots-clés : développement de compétences, doctorants, enseignement par projet, projet professionnel.

Introduction

La formation des enseignants universitaires devient obligatoire dans les universités françaises or, il faut reconnaître que peu d'offres de formation leur sont proposées. La formation à l'enseignement peut se décliner de deux manières. Premièrement, les CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) dispensent, pour une minorité d'enseignants débutants, des formations à la pédagogie et aux outils d'aide à l'enseignement. Deuxièmement, les MED (Maisons des Ecoles Doctorales) donnent des formations concernant les compétences transversales (management, langues, gestion) et/ou les attributs personnels (développement personnel, conduite de projet). La transposition de ces compétences et attributs personnels à l'enseignement est ensuite laissée au soin de l'enseignant débutant. Ainsi, la grande majorité des doctorants se forme souvent à l'enseignement sur le terrain, en appliquant différentes méthodes d'enseignement.

A l'Université de Montpellier II, il existe l'Unité d'Enseignement (UE) dénommée : le Projet Professionnel Etudiant (PPE) (Balme, Barras, Boisse, 2008) qui emploie 32 enseignants débutants chaque année. L'UE de PPE à l'Université Montpellier 2 se singularise notamment au niveau de l'encadrement des modules Projet Personnel/Professionnel et Rapport Scientifique, effectué non pas par des enseignants titulaires mais par des doctorants. Chaque enseignant est directement responsable d'un des 32 groupes d'environ 45 étudiants. Le dispositif pédagogique est basé sur une méthode d'apprentissage par projet où les étudiants sont réunis en groupes de 3 à 4. Les groupes d'étudiants sont définis en fonction de leur choix de métier et de l'état d'avancement de leur projet. Durant le semestre, les étudiants auront, d'une part, à construire leur projet professionnel et, d'autre part, à produire un rapport

scientifique de discussion et vulgarisation. Pour les aider dans l'élaboration de ce travail, l'équipe pédagogique est composée d'un groupe de 32 doctorants vacataires d'enseignement qui ont un lien avec le service d'orientation et d'insertion professionnelle CASSIOPEE, l'APEC (Association pour l'Emploi des Cadres) et la Bibliothèque universitaire.

L'activité des enseignants lors du déroulement du PPE comporte de nombreuses facettes. Nous les avons regroupées en trois dimensions : en premier lieu l'encadrement des projets, puis un rôle d'enseignement proprement dit et, finalement, aussi un rôle organisationnel (voir Tableau 1 ci-après)

Tableau 1. Trois dimensions de l'activité des enseignants lors du PPE.

<i>Encadrement de projet</i>	<i>Enseignement</i>	<i>Organisationnel</i>
Accueil et conseil des étudiants	Recherche documentaire et la bibliographie	Formation des groupes
Gestion du travail des groupes	Construction du projet professionnel	Ajustements des groupes
Validation des sujets scientifiques (2000-2006 et 2009-2010)	Communication orale	Gestion de temps et des locaux
Aide à la conduite des projets étudiants	Rédaction d'un rapport	Gestion des soutenances
	Communication affichée	Evaluation des étudiants
	Intégrité académique (09-10)	

Durant le semestre, les enseignants vacataires du PPE participent à une formation ayant pour objectif de leur donner une première approche à la pédagogie universitaire. Cette formation se déroule lors des réunions pédagogiques, sur un total de 15 heures (durant le premier semestre). Les doctorants sont ainsi formés à des aspects très pratiques tels que : faire travailler les étudiants en groupe, l'évaluation, la conduite de projet, la planification etc. L'objectif premier est de leur permettre de conduire au mieux leur activité d'enseignement de PPE.

Depuis une dizaine d'années, les cursus et programmes s'organisent autour de l'acquisition de compétences (pour une définition, voir Perrenoud, 1999 ; Tardif 2006), par les étudiants. Parmi les compétences visées, on distingue des compétences spécifiques, dites aussi disciplinaires, et les compétences transversales. Les premières renvoient aux ressources et savoirs en lien direct avec un domaine ou une discipline et qui ne peuvent se déployer que dans un contexte particulier. Les secondes renvoient au contraire à des savoirs et ressources non associés à une discipline. Elles sont applicables dans n'importe quel domaine, n'importe quelle profession. Ces compétences transversales sont particulièrement valorisées dans le monde du travail. Les employeurs sollicitent des compétences et attributs personnels chez leurs employés ou futurs employés. Ces compétences peuvent être des compétences de base (être lettré, utiliser les technologies), des compétences interpersonnelles (communication, travail en équipe), conceptuelles (résolution de problème, planification, créativité), des attributs personnels (tels que être flexible, être responsable, gérer son temps, etc.), des compétences liées au monde du travail (capacités d'innovation) ou encore des compétences communautaires (civisme) (NCVER, 2003).

Les formations doctorales, notamment proposées dans le cadre de la mise en place de maison des écoles doctorales ou structures équivalentes, s'attachent de plus en plus à permettre aux doctorants de développer et valoriser ces compétences transversales. Elles offrent généralement des ateliers de formation sur la rédaction en anglais, la communication

scientifique ou encore la recherche de fonds, par exemple. Néanmoins, ces compétences sont le plus souvent développées par la pratique et la mise en situation. Ceci est particulièrement le cas pour les attributs personnels. On n'apprend pas à être flexible ou créatif, on le devient par la nécessité de son travail ou de ses activités. C'est sur cette base que nous souhaitons étudier l'impact du PPE sur le développement et la transposition des compétences qui auraient pu être acquises durant la pratique de cet enseignement. Il est particulièrement important que les enseignants débutants puissent prendre la mesure des compétences acquises et qu'ils soient à même de pouvoir les valoriser sur un marché du travail en constante évolution et très compétitif. Ceci est particulièrement vrai pour les doctorants qui se verraient dans l'obligation de quitter le monde de l'enseignement et la recherche. C'est alors que la valorisation de compétences non spécifiquement attachées à une discipline devient un enjeu crucial afin de s'insérer dans un monde professionnel qui voit souvent, dans le docteur, un spécialiste très domaine-centré.

L'objectif de cette communication est d'explorer l'impact de l'activité d'enseignement du PPE sur les enseignants débutants. Le PPE influence-t-il le développement et la carrière de l'enseignant-débutant et, si oui, comment se manifeste cette influence ? Pour répondre à ces questions, nous nous interrogeons sur les compétences et attributs personnels que la pratique de ce type de méthode d'enseignement permet de développer.

Méthode

Population cible

Depuis sa mise en place en 1999, cette UE a vu se succéder 172 enseignants doctorants. Nous avons pu contacter 120 d'entre eux, dont 103 ont répondu au questionnaire. Les enseignants et anciens enseignants de PPE ont été contactés par courriel. Pour les docteurs ayant quitté l'université, leurs courriels ont été obtenus par extraction dans l'annuaire des docteurs de Montpellier mis en place et géré par la l'association Contact. Les docteurs n'ayant pas pu être contactés sont ceux qui n'ont pas mis à jour leurs coordonnées dans cet annuaire.

Outil de récolte des données

Le questionnaire a été construit au moyen du logiciel Open Source Survey Monkey. Une quinzaine de questions fermées (certaines conditionnelles) ont été posées aux participants. Les réponses ont été fournies sur une échelle d'accord à choix forcé en 4 points (oui, plutôt oui, plutôt non, non). L'enquête a été soumise en ligne et les invitations à répondre au questionnaire ont été envoyées par courriel. La récolte des données a duré d'octobre à décembre 2009. Le taux de réponse est de 85%. Durant cette période, nous avons effectué trois relances par courriel auprès des personnes qui n'avaient pas encore répondu.

Les données ont été récoltées au moyen d'un questionnaire auto-administré interrogeant les enseignants débutants sur différents aspects de leurs pratiques et conceptions de l'enseignement, du PPE en particulier, et de leurs parcours professionnels (les concepts sont détaillés dans le Tableau 2).

Tableau 2. Indicateurs (questions) utilisés afin de mesurer les différentes dimensions des quatre concepts étudiés.

<i>Concept</i>	<i>Dimension</i>	<i>Indicateurs (réponses aux questions posées)</i>
Compétences	Développement	Le PPE m'a permis de développer telles compétences...

	Transposition	Le PPE m'a permis de transposer telles compétences ...dans telles activités (enseignement/recherche)
Attributs personnels	Développement	Le PPE m'a permis de développer tels attributs...
	Transposition	Le PPE m'a permis de transposer tels attributs ...dans telles activités (enseignement/recherche)
Enseignement	Conceptions	Le PPE a changé ma conception de l'enseignement
	Outils	Le PPE m'a permis de développer tel outils...
	Méthodes d'enseignements	Ordre des méthodes favorisant la formation à l'enseignement
Projet professionnel	Construction	Le PPE a changé la construction de mon projet professionnel
	Utilité	Le PPE a été utile pour mon projet de thèse
		Le PPE a été utile pour mon projet professionnel
		Le PPE a favorisé mon insertion professionnelle

Nous nous sommes largement inspirés de la liste des compétences et attributs personnels proposée par Chambaz, Biaudet et Collonge (2009) dans leur rapport sur le développement des études doctorales et de celle proposée par la chambre du commerce, du business et de l'industrie australienne citée dans le rapport du centre national australien de la recherche en éducation professionnelle (NCVER, 2003). Les compétences et attributs personnels sur lesquels nous avons interrogé les participants sont présentés dans le Tableau 3 ci-après.

Tableau 3. Liste des compétences et attributs personnels soumis aux participants.

<i>Référentiel de compétences</i>	<i>Référentiel d'attributs personnels</i>
Communication orale et écrite	Créativité
Analyse / synthèse	Autonomie
Evaluation	Flexibilité
Travail en équipe	Curiosité
Prise de décision	Adaptabilité
Organisation / planification	
Constitution d'un réseau	
Elaboration de solutions innovantes	
Encadrement	

Hypothèses

Nous formulons l'hypothèse que les enseignants du PPE devraient développer leurs compétences et leurs attributs personnels par le seul fait d'exercer une activité d'enseignement et, en particulier, le PPE. De plus, de part leur caractéristique transversale, ces compétences et ces attributs personnels développés devraient pouvoir être transposés dans d'autres domaines d'activités (l'enseignement au sens large, le projet de thèse et le projet professionnel).

Les compétences et les attributs personnels devraient se développer davantage grâce à la répétition des situations d'enseignement. De fait, l'impact du PPE sur le développement des compétences devrait être plus important en termes d'amplitude et d'étendue (une transposition possible à un plus grand nombre d'activités) avec l'accroissement de la pratique du PPE.

Ces effets devraient être plus importants chez les participants ayant terminé leur doctorat dans la mesure où leurs compétences et attributs personnels ont dû être clairement identifiés et exprimés lors de leur recherche d'emploi, ce qui n'est pas le cas des participants encore en doctorat.

Résultats

Population générale

La population se compose de 103 enseignants débutants ou docteurs anciens enseignants ayant débuté leur première année d'enseignement en PPE entre 1999 et 2009. Près de 40% des participants ont fait une année de pratique du PPE, 40% ont fait deux années et 20% ont fait trois années de pratique et plus (mais n'excédant pas plus de cinq années). Ils se répartissent dans sept catégories professionnelles (voir Figure 1).

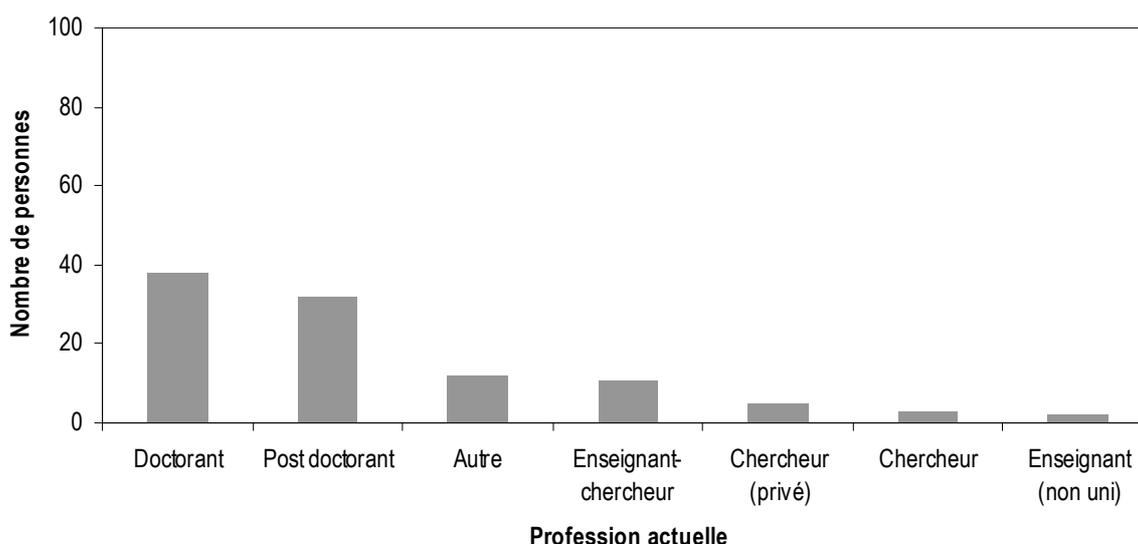


Figure 1. Répartition des participants en fonction de leur profession actuelle (N=103).

Concernant la question générale de savoir si la pratique du PPE a modifié la conception de l'enseignement des participants, la réponse est oui pour plus de 60% de l'ensemble des répondants. Si l'on tient compte du nombre d'années de pratique (1 vs 2 vs 3 ans et plus de pratique du PPE), on constate une augmentation de près de 15% par année de pratique, de la proportion de participants dont la conception de l'enseignement a été modifiée, passant d'environ 55% après un an de pratique à près de 85% pour les 3 ans et plus.

Apport du PPE sur la pratique d'enseignement

L'ensemble des participants est d'accord avec le fait que le PPE permet de développer des outils pour l'enseignement. Les items qui ressortent sont, d'une part, « le développement du travail des étudiants en groupe » qui remporte le plus grand degré d'accord et, d'autre part,

l'item « favoriser les apprentissages » qui remporte le plus faible degré d'accord. Le PPE n'étant pas un enseignement disciplinaire, il se pourrait que les enseignants débutants aient moins de moyens pour estimer les apprentissages des étudiants. Si l'on tient compte du nombre d'années de pratique, on constate un saut quantitatif (du nombre de participants d'accords) entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année de pratique. Le nombre de participants d'accords avec le fait que le PPE permet de développer des outils pour l'enseignement augmente entre le groupe de participants ayant une année versus deux années de pratique (passant de 73% à 79%), pour se stabiliser ensuite (78%). Cet effet est valable pour 4 des 6 items (voir Figure 2 ci-après). Nous remarquons une augmentation linéaire seulement pour l'item « développement du travail de groupe des étudiants ». Ce résultat est cohérent puisque le travail de groupe est l'activité pédagogique la plus pratiquée dans l'enseignement du PPE.

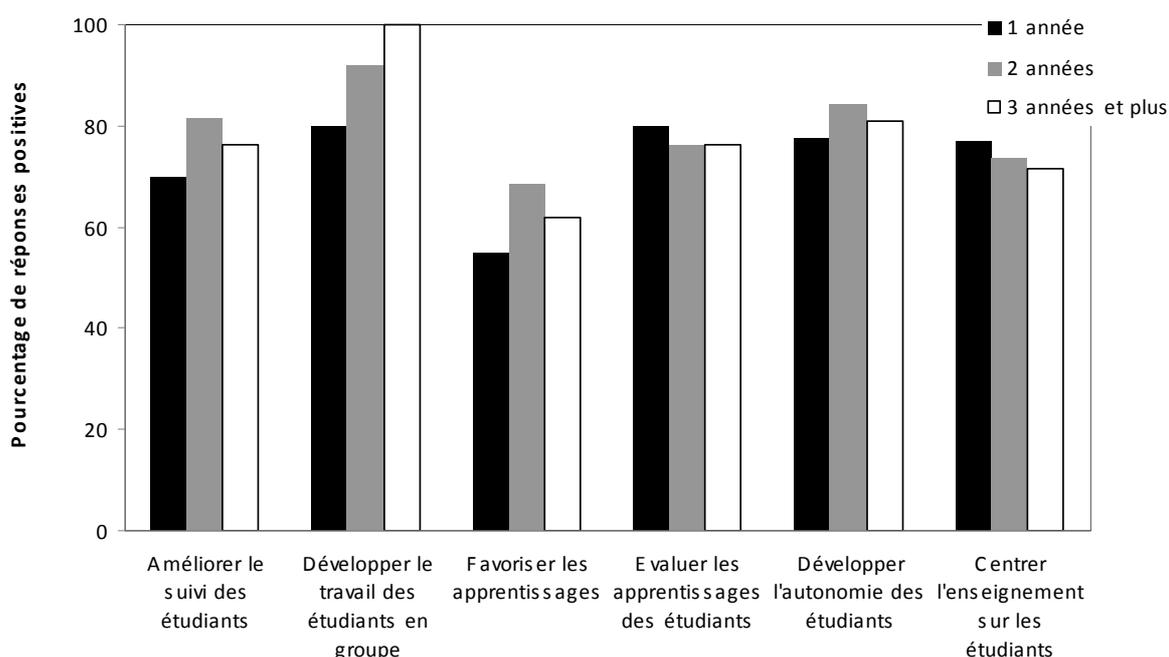


Figure 2. Développement d'outils grâce au PPE en fonction du nombre d'années de pratique du PPE.

Apport du PPE sur les compétences transversales et attributs personnels

Nous avons questionné les participants sur le développement de compétences grâce au PPE. La Figure 3 présente leur degré d'accord pour chaque compétence proposée. Nous retiendrons uniquement les compétences qui atteignent ou dépassent 75% d'accord. Ainsi, quatre compétences sont développées grâce au PPE : l'encadrement (94%), l'évaluation (92%), la communication orale (86%) et l'organisation/planification (78%). Trois autres compétences sont développées dans une moindre mesure (entre 75% et 40% d'accord), il s'agit de la prise de décision, le travail en équipe et l'analyse/synthèse. Enfin, la constitution de réseau, l'élaboration de solutions innovantes et la communication écrite ne sont pas des compétences favorisées par la pratique du PPE. Ceci peut s'expliquer par l'existence d'un programme élaboré devant être commun aux 1200 étudiants et, de fait, la place pour l'innovation peut paraître réduite. Concernant la communication écrite, il se pourrait que l'absence de création de polycopié puisse réduire la pratique de cette compétence. Néanmoins, une bonne part de la communication avec les étudiants se faisant par écrit (courriel) elle aurait pu être perçue en tant qu'espace de pratique de communication écrite.

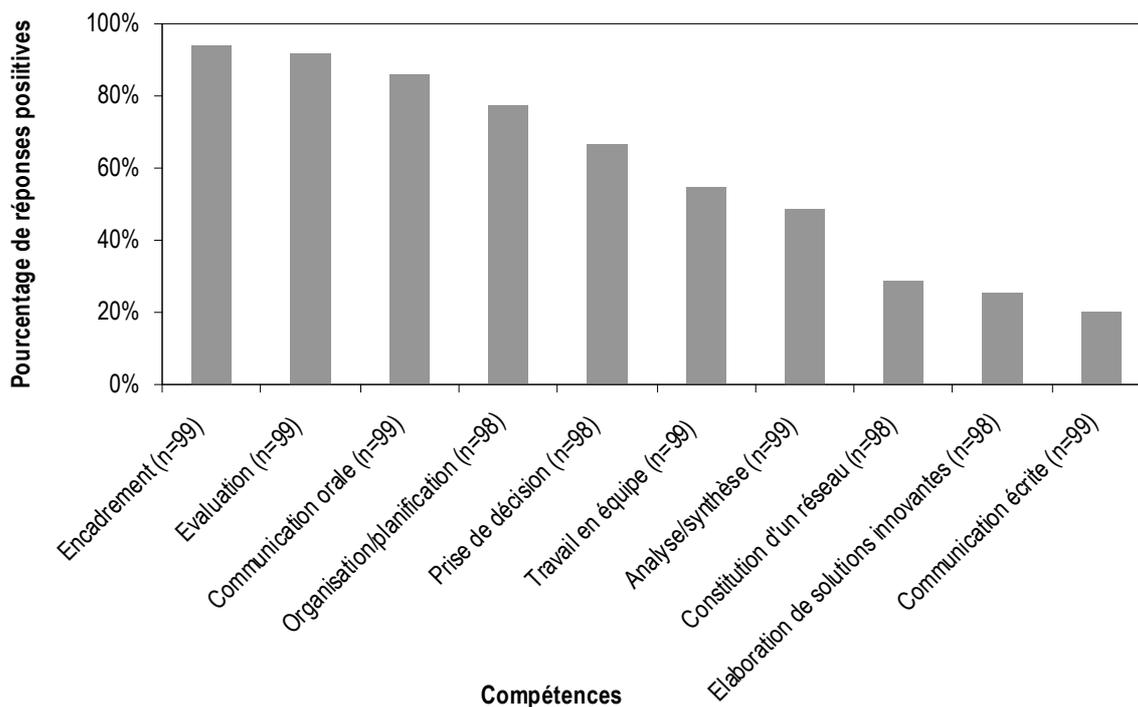


Figure 3. Pourcentage de réponses positives à la question « le PPE permet de développer les compétences suivantes ».

Dans le cas où les participants ont déclaré avoir pu développer ces compétences grâce au PPE, nous leur avons posé la question de leur transposition dans leurs pratiques d'enseignement et de recherche. Si on maintient le seuil à 75%, aucune de ces compétences ne serait transposée dans aucune activité. Concernant l'enseignement, la transposition des compétences suit le même ordre (basé sur le pourcentage d'accord) que leur développement. Seulement cinq compétences sont facilement transposées (seuil à 50%) à l'enseignement : l'encadrement, l'évaluation, la communication orale, l'organisation/planification et la prise de décision. Ce résultat est cohérent avec les compétences sollicitées dans les activités d'enseignement par projet.

De façon générale, les compétences semblent moins facilement transposées à la recherche qu'à l'enseignement, excepté pour le travail en équipe (voir Figure 4). La transposition aux activités de recherche suit le même ordre que précédemment, hormis pour les deux premières compétences (encadrement et évaluation). Ce résultat n'est pas surprenant puisque, dans notre échantillon, 80% des participants sont doctorants ou post-doctorants, soit des chercheurs débutants ayant peu de missions d'encadrement. Néanmoins, cet item se retrouve en 3^{ème} position derrière la communication orale et l'organisation/planification, deux compétences hautement sollicitées chez les chercheurs. Par ailleurs, les activités d'évaluation de la recherche étant dévolues aux chercheurs confirmés, il est normal qu'elles ne puissent pas être transposées dans les activités des jeunes chercheurs. Ces compétences ont donc pu être développées grâce au PPE mais ne peuvent pas être appliquées dans leurs pratiques de recherche actuellement.

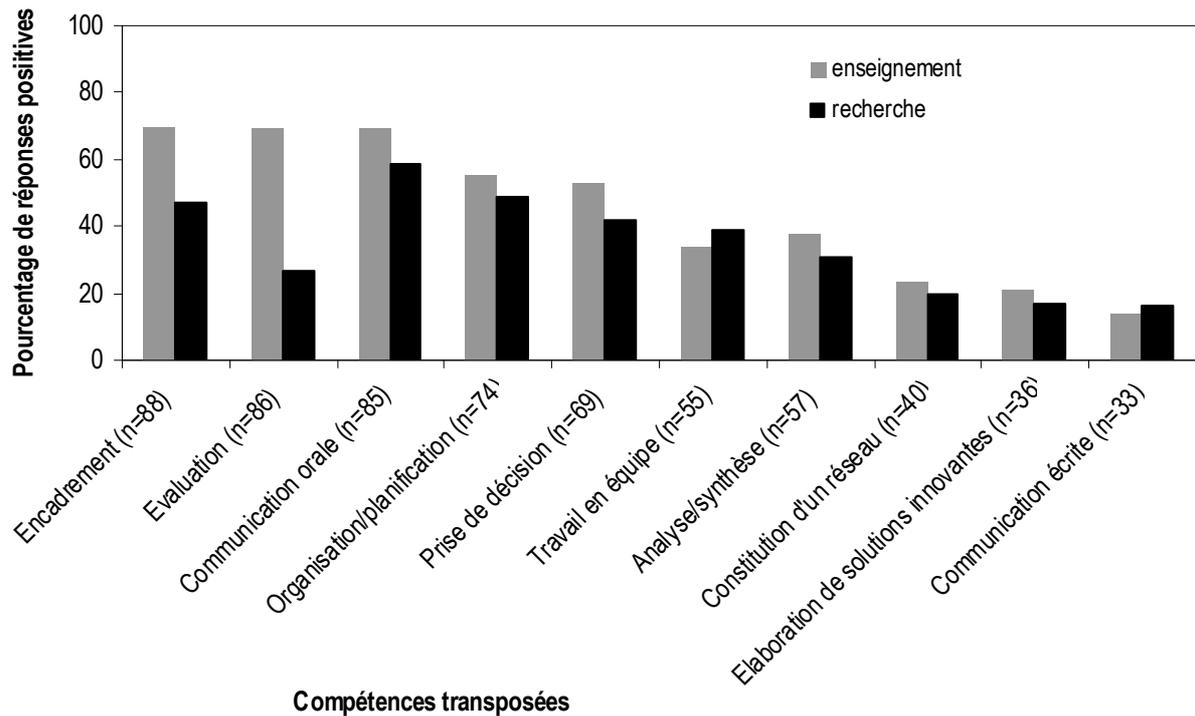


Figure 4. Pourcentage de réponses positives quant à la transposition des compétences dans l'enseignement ou la recherche.

L'adaptabilité semble être l'attribut le plus développé grâce au PPE, suivi (seuil supérieur à 60%) de la flexibilité et de l'autonomie (voir Figure 5). Leur transposition suit cet ordre, que ce soit pour la recherche que l'enseignement avec un léger avantage pour l'enseignement. Toutefois, dans l'ensemble, ces attributs personnels sont perçus comme faiblement transférables.

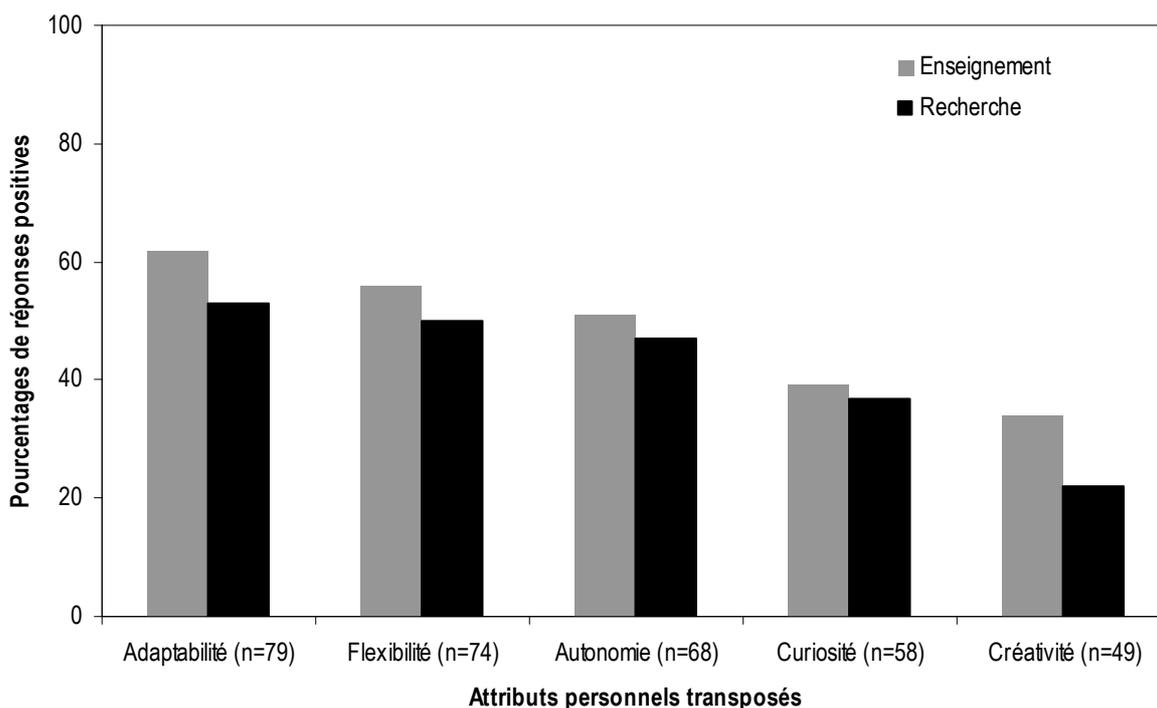


Figure 5. Pourcentage de réponses positives quant à la transposition des attributs personnels dans l'enseignement ou la recherche.

Apport du PPE sur le projet professionnel

Nous avons évoqué précédemment les objectifs du PPE. Parmi ceux-ci, les enseignants débutants doivent encadrer les étudiants sur la définition et la construction du projet professionnel. Il est donc légitime de nous intéresser à savoir si cet enseignement opère un effet, en rétroaction, sur la construction de leur propre projet professionnel en tant que doctorants. Effectivement, les résultats (voir Tableau 4) montrent un effet non négligeable du PPE sur la conception du projet professionnel pour les doctorants (69% d'accord) ainsi que les anciens doctorants entrés, depuis lors, dans le monde actif (78% d'accord pour ceux exerçant dans le domaine de l'enseignement et/ou recherche et 60% pour les autres). En revanche, cet impact paraît moins important pour la population étant en post-doctorat. En revanche, lorsque cette même population est interrogée sur l'impact du suivi de projet et de l'enseignement par projet sur leur parcours professionnel, les résultats montrent de faibles pourcentages d'accord (inférieur à 20 % pour les docteurs et 40% pour les doctorants).

Tableau 4. Pourcentage de participants répondant à la question de l'impact du PPE sur la construction du projet professionnel (en fonction de la catégorie professionnelle des participants de l'enquête).

	Catégorie professionnelle actuelle			
	Autres	Post-doctorant	Enseignement/recherche	Doctorant
n	10	30	19	39
Score*	2,4	2,8	2,1	2.8
oui	0%	10%	21%	24%
plutôt oui	60%	23%	57%	45%

plutôt non	40%	40%	11%	23%
non	0%	27%	11%	8%

*le score correspond à la moyenne arithmétique des réponses allant de 1 (non) à 4 (oui).

Quant à l'impact de l'enseignement par projet sur l'insertion professionnelle, il semble avoir été perçu comme bénéfique que pour les participants de la catégorie « enseignement / recherche » (53% d'accord). Les autres participants ne considèrent pas que cet enseignement ait favorisé leur insertion professionnelle (entre 70 et 80% de désaccord).

Discussion

Un certain nombre de structures de formation des doctorants existe en France : les CIES, les MED et l'ABG (Association Bernard Grégory). Ces dispositifs sont complémentaires, les deux premiers offrant des formations aux doctorants (enseignement et compétences transversales) et le dernier offrant un soutien à l'insertion professionnelle. Il est donc intéressant de discuter du PPE à la lumière de ce dispositif complet.

Les différents résultats montrent une utilité de l'enseignement du PPE tant sur les compétences en matière d'enseignement que sur les compétences transversales. Notons toutefois, qu'au niveau de l'enseignement supérieur, l'enseignement s'apprend généralement sur le terrain. Ainsi, dans le classement des types d'enseignement les plus formateurs (voir Tableau 5), le PPE se trouve en 3^{ème} position derrière deux enseignements plus académiques. Notons cependant, que l'enseignement par suivi de projet n'est pas usuel. Ce classement reflète aussi l'ordre de préférence du type d'enseignement dans lesquels les doctorants souhaitent généralement intervenir.

Tableau 5. Score de citations dans les trois premiers rangs des méthodes d'enseignement perçues comme étant les plus formatrices.

Méthodes	Score
Enseigner en TD	161
Enseigner en TP	149
Enseigner en PPE	125
Enseigner en cours magistral	90
Participer aux réunions pédagogiques du PPE	51
Participer au séminaire de laboratoire	41
Formation par la MED/CIES	28

L'enseignement du PPE modifie fortement la conception de l'enseignement des doctorants. Notons que ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où l'enseignement par projet est encore peu présent à l'université. En outre, l'enseignement du PPE, et plus généralement l'enseignement par projet, permettent le développement d'outils pédagogiques notamment sur le travail de groupe, le développement de l'autonomie et l'amélioration du suivi des étudiants. Cet impact nous paraît très important car il peut s'avérer complémentaire aux apports de l'enseignement plus traditionnel. En effet, si l'aspect « favoriser l'apprentissage » remporte un moindre degré d'accord dans la mesure où le PPE n'est pas un enseignement disciplinaire, les outils pour développer l'autonomie et le travail de groupe sont rarement compatibles avec un enseignement de cours magistraux ou de travaux dirigés (séance d'exercice). De plus, la conception de l'enseignement évolue en fonction du nombre d'années d'enseignement du PPE. Ainsi, cet enseignement peut rentrer dans le processus de formation des enseignants débutants à condition d'être pratiqué plusieurs années. Cette modification de conception peut

être très certainement liée au fait du caractère original de cette unité d'enseignement par rapport aux autres enseignements universitaires que l'on trouve en première année scientifique. En effet, si l'on se base sur le modèle de Jean Houssaye (1988), les enseignements traditionnels se placent proches d'un axe enseignants-savoir alors que dans le cas du PPE les axes savoir-apprenant et enseignant-apprenant sont plus fortement sollicités.

Il est intéressant de remarquer que le PPE permet aussi de développer des compétences transversales et des attributs personnels qui devraient être acquis durant le doctorat. Ainsi, cet enseignement peut être considéré comme une activité permettant d'avoir une formation complémentaire au doctorat. Actuellement, le développement de modules transversaux se fait par le biais des Maisons des Ecoles Doctorales ou Collèges Doctoraux. Cependant, il est étonnant de constater que les compétences, ainsi que les attributs personnels, qui sont développés lors de l'enseignement du PPE, ne sont pas transposés totalement dans les activités d'enseignement. Il reste que les compétences transversales et attributs personnels les plus développés grâce au PPE sont aussi ceux qui sont le plus volontiers transposés dans les activités d'enseignement et de recherche. Ceci montre aussi que les personnes interrogées estiment, outre avoir développé des outils, avoir aussi acquis des compétences ayant une application directe dans leurs activités d'enseignement. Ceci peut étayer l'hypothèse de l'utilisation de PPE et, plus globalement de l'enseignement par projet, sur la formation des enseignants débutants.

Il est à noter, toutefois, que la majorité de notre échantillon (80%) est composée de doctorants et post-doctorants. Ainsi, il est légitime de se poser la question si ils ont le recul nécessaire sur leurs propres compétences et attributs personnels ou tout simplement s'ils ont eu l'occasion de transposer certaines de ces compétences dans leurs activités de recherche. En outre, il faut distinguer le fait d'avoir conscience d'avoir acquis des compétences ou des attributs personnels et le fait de pouvoir les appliquer. En effet, lors de la formation des enseignants-doctorants, seul l'aspect de la valorisation de l'activité d'enseignement est évoqué en fin de semestre avec les doctorants qui vont soutenir leur thèse. De ce fait, si l'on peut estimer à juste titre un apport non négligeable du PPE sur ces compétences, le bilan est toutefois à nuancer sur leur capacité à les appliquer et, par voie de conséquence, de les valoriser ensuite. Il serait aussi pertinent de s'intéresser plus spécifiquement aux différentes populations en fonction, d'une part, de leur situation actuelle et, d'autre part, de l'apport de la formation à la pédagogie mise en place en 2007 et de son impact sur ces résultats. Cependant, actuellement, le pourcentage de participants de l'échantillon étant sorti de la phase doctorale et post-doctorale est trop faible pour avoir un résultat fiable.

Si le développement de certaines de ces compétences et attributs semble établi, l'impact global du PPE sur le projet de thèse ou l'insertion professionnelle des participants est, lui, moins important. Plusieurs hypothèses pourraient être débattues à ce sujet. La première serait une sous utilisation ou sous-valorisation de ses compétences par le participant lors de son insertion dans le monde du travail comme nous l'avons évoqué précédemment. Cette hypothèse serait étayée par le fait que la population des enseignants et/ou chercheurs semble tirer le plus fort bénéfice du PPE car ils ont eu la possibilité de valoriser leurs activités d'enseignement. Inversement, au niveau des post-doctorants qui visent des postes exclusivement liés à la recherche, l'enseignement ne rentre pas en compte dans le choix du recruteur. Ce raisonnement pourrait s'appliquer aussi pour comprendre la faible transposition des compétences et attributs personnels dans la recherche de la part de jeunes chercheurs qui n'ont pas comme mission la gestion ou la coordination de projet de recherche. Ainsi, il est difficile de valoriser ces compétences dans ce secteur. De plus, il est peut être perçu comme plus difficile de valoriser un enseignement moins classique, car faisant appel à des méthodes

d'enseignement participatives centrées sur l'étudiant, auprès des employeurs. Dans ce contexte, l'impact du PPE sur l'insertion professionnelle serait perçu comme faible

Néanmoins, il est intéressant de remarquer qu'il s'opère un impact de l'enseignement du PPE sur le propre projet professionnel des doctorants. Nous avons souhaité, au niveau du PPE, que l'encadrement des projets professionnels soit effectué par des doctorants, dans la mesure où sont en fin d'étude et en pleine finalisation de leurs parcours professionnels. Fort est de constater que la pratique de cet enseignement leur a permis d'élaborer, modifier voire peut-être améliorer leur propre projet professionnel.

Conclusion

Cette étude montre clairement que le PPE pourrait être un outil judicieux pour la formation à l'enseignement d'enseignants universitaires débutants. En effet, il leur permet de développer à la fois des outils, des compétences transversales et des attributs personnels transposables dans leurs activités d'enseignement. En outre, la transposition aux activités de recherche est aussi un aspect à ne pas négliger. Il montre que ces deux activités sont intimement liées, et ainsi, permet de prendre conscience que l'une de ces activités ne se fait pas forcément aux dépens de l'autre ou indépendamment de l'autre. L'impact sur les aspects professionnels est moins probant. Toutefois, il nous semble très intéressant de mettre en exergue la rétroaction de l'enseignement qui traite de la réalisation de projets professionnels de l'étudiant de première année sur la conception du projet professionnel de l'enseignant alors en finalisation de cursus universitaire.

Bibliographie

Balme S., Barras H., Boisse H. (2008). *Projet professionnel de l'étudiant comme élément d'aide à la réussite, cas d'une université scientifique*. Texte présenté à l'intérieur du 25e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Montpellier.

Chambaz, J., Biaudet, P., & Collonge, S. (2006). *Developing the doctorate*. In, Froment, E., Kohler, J., Purser, L., Wilson, L., Davies, H. & Schurings, G. (Eds.). *EUA Bologna Handbook*, C4.4-2. Berlin : Dr. Josef Raabe Verlags, 1-17.

Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

National Centre for Vocational Education Research, (2003). *Defining generic skills : At a glance*. Adelaïde. Disponible le 18.03.2010 sur <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr2102b.pdf>

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.