

Louise **Ménard**
Université du Québec à Montréal
Canada



Denis **Bédard**
Université de Sherbrooke
Canada



Diane **Leduc**
Université du Québec à Montréal
Canada

France **Gravelle**
Université d'Ottawa
Canada

La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme

Pedagogical training of new university professors : its short-term effects

doi : 10.18162/fp.2017.413

Résumé

Plusieurs universités offrent une formation pédagogique aux nouveaux professeurs afin de les amener à se centrer davantage sur l'apprentissage étudiant que sur la transmission de contenu. Mais cette formation a-t-elle un effet sur les pratiques des professeurs, et celles-ci distinguent-elles des pratiques des professeurs sans formation? Ce texte présente les données collectées par entrevue auprès de 17 nouveaux professeurs, dont 9 sont formés et 8 sont sans formation. Il ne semble pas y avoir de différences notables entre les professeurs, mais tous ont cependant des pratiques qui dépassent la transmission.

Mots-clés

Formation pédagogique, nouveaux professeurs, pratiques d'enseignement, université.

Abstract

Many universities offer training to new professors to bring them to focus more on student learning than on the transmission of content, but does this training impact the practices of professors and how do these practices differ from those used by professors without training? This text presents the data collected during interviews with 17 new professors, 9 of whom are trained and 8 of whom are not. There does not seem to be any marked differences between the professors, but all use practices that move beyond transmission..

Keywords

Teacher training, new teachers, teaching practices, university.

Introduction

La recherche étant le point de mire des universités, l'obtention d'un doctorat et un parcours de publications dans des revues scientifiques représentent les critères essentiels pour l'embauche d'un professeur (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Dejean, 2006). Pourtant, à l'heure où le profil de la population étudiante se diversifie, que leur rapport au savoir et à la société évolue et que les modalités de formation se multiplient, l'enseignement devient une réelle préoccupation pour les universités. Cela est d'autant plus vrai qu'elles considèrent que les professeurs ne sont pas préparés à faire face à ces nombreux changements, particulièrement en début de carrière (Roegiers et al., 2012), car ils tendent encore à se centrer essentiellement sur la transmission de leur contenu (Langevin, Grandtner et Ménard, 2008; Romainville et Michaud, 2012). En réponse à cette préoccupation, elles sont nombreuses à offrir aux nouveaux venus une formation courte d'une quinzaine d'heures valorisant un enseignement réflexif centré sur l'apprentissage étudiant (Frenay et al., 2010; Taylor et Bédard, 2010).

Les recherches concernant les effets sur les professeurs demeurent toutefois encore rares (Gibbs et Coffey, 2004; Hanbury, Prosser et Rickinson, 2008; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007, 2008; Stes et Van Petegem, 2011; Trigwell, Caballero Rodriguez et Han, 2012). De plus, les chercheurs qui se sont intéressés à la mesure des effets de la formation à l'enseignement ont le plus souvent réalisé des études basées sur l'utilisation d'échelles de mesure des conceptions et des approches pédagogiques des professeurs¹ (Bailly, Demongeot-Lebel et Lison, 2015; Gibbs et Coffey, 2004; Hanbury et al., 2008; Postareff et al., 2007, 2008; Stes et Van Petegem, 2011; Trigwell

1 Les instruments de mesure utilisés sont le ATI (Approaches to Teaching Inventory) et le CCFs (Student-Focused/Conceptual Change Approaches to Teaching).

et al., 2012). Elles établissent généralement un lien positif entre une formation de longue durée de plus de 45 heures et l'évolution des conceptions et des approches. Les professeurs passeraient d'une approche centrée sur la transmission à une approche plus centrée sur l'apprentissage étudiant. Par contre, les résultats sont moins évidents lorsque la formation est de courte durée. Postareff et al. (2007) constatent que le lien entre la formation et le sentiment d'efficacité s'avérerait négatif, en expliquant que le professeur exposé à une formation courte tend à se sentir moins confiant après une formation qu'au début de cette formation. Une étude réalisée en France a également mesuré les retombées d'un dispositif de formation courte de 18 heures offert à des enseignants nouvellement recrutés (Bailly et al., 2015). La collecte de données a été réalisée par le biais d'un questionnaire en ligne. Trente-six enseignants ont rempli le questionnaire. Les auteurs constatent que les enseignants ayant rapporté une évolution de leurs conceptions de l'enseignement disent, dans seulement un peu plus de la moitié des cas (proportion de 58 %), avoir mis en place de nouvelles pratiques. Cette recherche n'a pas vérifié le développement des pratiques chez ceux n'ayant pas profité du dispositif.

Les questions demeurent donc quant aux effets d'une formation pédagogique courte sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs : leurs pratiques, après une formation courte telle qu'elle est généralement offerte au Canada, se distinguent-elles de celles des nouveaux venus sans formation? Sont-elles davantage centrées sur l'apprentissage étudiant?

Dans ce texte¹ sont d'abord présentés les concepts abordés ainsi que le cadre théorique constituant notre toile de fond. Ensuite sont détaillés la méthodologie et les résultats à l'entrevue effectuée auprès de nouveaux professeurs formés et sans formation.

Cadre théorique

D'entrée de jeu, nous abordons la problématique de l'identité professionnelle des nouveaux professeurs. Puis, nous définissons les concepts de formation et de pratique pour ensuite préciser l'approche théorique cognitiviste à partir de laquelle est définie la centration sur l'apprentissage.

L'identité professionnelle des nouveaux professeurs

Selon Fave-Bonnet (2003), l'identité professionnelle d'un individu constitue une dimension de son identité sociale. Le développement de cette identité implique « une incorporation des manières d'être (sentir, penser, agir) d'un groupe, de sa vision du monde, de son rapport à l'avenir [...]. L'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable » (Dubar, 2002, p. 86). À l'université, la profession étant organisée en discipline, l'identité professionnelle du professeur serait associée à la discipline. Cette socialisation à la discipline marquerait davantage sa posture en recherche qu'en enseignement. Malgré tout, cette dernière étant incontournable, elle se trouverait influencée par les valeurs de la discipline qui se manifesteraient alors par la reproduction des pratiques vécues, déclarées et observées.

Des auteurs comme Uwamariya et Mukamurera (2005) considèrent que le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant est plutôt en lien avec son développement personnel. Dans cette perspective, les auteurs s'inscrivent dans une approche dite développementale qui « associe le

développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante » (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005, p. 6). Huberman (1995) affirme que l'entrée en carrière de l'enseignant représente une étape charnière souvent qualifiée de période de survie. Cette étape, pouvant durer plusieurs années, se termine lorsque l'enseignant se sent adapté à son milieu et qu'il fonctionne de façon efficace.

Pour aider les nouveaux professeurs à assumer leur tâche d'enseignement au moment de leur entrée en carrière, différentes voies s'offrent à eux. Nous abordons ici les voies qu'offre le développement professionnel d'un point de vue professionnalisant, c'est-à-dire en tant que démarche d'apprentissage qui se déroule tout le long de la vie professionnelle et qui devrait mener l'enseignant à la maîtrise de son métier, à sa responsabilisation et à son engagement professionnel (Brodeur et al., 2005). Une voie explorée dans cet article est la formation pédagogique offerte aux professeurs. Il n'en demeure pas moins important de prendre en compte la discipline d'appartenance qui influence certainement ce processus.

La formation pédagogique

Les programmes de formation à l'enseignement sont considérés par les intervenants des centres de développement pédagogique comme étant importants pour faire évoluer les conceptions et les pratiques des professeurs d'université (Luzecy et Badger, 2008). Langevin et al. (2008) notent que les programmes offerts ont beaucoup évolué au cours des années. Suivant d'abord un modèle qualifié d'additif, caractérisé par une accumulation d'activités de formation sans lien réfléchi avec la pratique, la formation est généralement passée à un modèle transformatif qui tient compte des connaissances et conceptions des professeurs, favorise les échanges et considère le lien avec la pratique.

Une équipe de chercheurs a élaboré un cadre de référence permettant de conceptualiser la pratique et la recherche en développement pédagogique et ainsi d'analyser les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement (Taylor et Rege Colet, 2009). La perspective retenue par cette équipe « se centre sur le développement des capacités d'enseignement et d'apprentissage des enseignants, vu comme un processus de développement pédagogique » (Frenay et al., 2010, p. 66). L'équipe fait appel, dans ce cadre de référence, à tout ce qui peut être fait pour aider les professeurs à enseigner de manière à soutenir l'apprentissage des étudiants. Ce cadre de référence implique que les professeurs prennent le temps de réfléchir à leur développement pédagogique et que l'université fournisse « des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants, d'acquérir des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage, de partager celles-ci avec leurs collègues, d'être reconnus et valorisés pour leur travail » (Frenay et al., 2010, p. 66).

Une formation efficace amènera donc le professeur à réfléchir, durant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage étudiant et à s'engager dans un processus de développement professionnel lui permettant de s'adapter et de s'améliorer (Perrenoud, 2010). C'est pour ces raisons que la formation offerte aux nouveaux venus dans le cadre de cette recherche vise forcément le développement d'un enseignement réflexif centré sur l'apprentissage.

Les pratiques centrées sur l'apprentissage

On observe que les chercheurs s'intéressent de plus en plus au concept de pratique en éducation. Cet intérêt est lié à la nécessité d'améliorer la compréhension de ce qui affecte la qualité des processus d'enseignement et les résultats d'apprentissage (Lenoir, 2012). Comme mentionné, la formation offerte aux nouveaux professeurs vise entre autres le développement de pratiques plus centrées sur l'apprentissage. Pour ce faire, la formation s'appuie sur l'approche cognitive (Frenay et Bédard, 2004; Parmentier et Paquay, 2002; Tardif, 1997, 1998). Cette approche se veut en rupture avec une conception behavioriste de l'enseignement axée sur l'accumulation des connaissances et la modification du comportement. Elle met plutôt l'accent sur les processus actifs de traitement d'information et présente l'apprentissage comme une série de transformations de la connaissance qui s'opèrent à travers les structures du cerveau et qui entraînent une modification de la structure cognitive (Rocheleau, 2009). Elle met aussi de l'avant le rôle central que joue la mémoire dans ces processus et l'utilisation par l'apprenant des stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1997, 1998, 1999).

Pour favoriser l'apprentissage, le rôle de l'enseignant n'est donc plus de transmettre des connaissances comme telles, mais de concevoir et d'animer des activités d'apprentissage dans lesquelles les étudiants mobilisent leurs connaissances pour faire face à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information (Parmentier et Paquay, 2002). Pour ce faire, le professeur procède à l'analyse des apprentissages à réaliser pour cerner les objectifs à atteindre. Ensuite, il voit à ce que l'apprentissage fasse sens, afin de motiver l'étudiant à apprendre et favoriser un traitement actif des nouvelles connaissances en soutenant leur mise en relation avec les conceptions et connaissances antérieures. Il intervient afin d'assurer l'organisation hiérarchique des dites connaissances dans la mémoire et les contextualiser et il soutient chez l'étudiant une démarche cognitive et métacognitive de manière à consolider les apprentissages (Tardif, 1997). Il prévoit également des activités d'application et de transfert. Le transfert est essentiel à l'apprentissage, il le « complète ». Pour le rendre possible, le professeur met en place des activités de résolution de problèmes dans des contextes plus complexes que ceux enseignés (Frenay et Bédard, 2004; Tardif, 1999). L'évaluation est en cohérence et s'appuie sur des situations concrètes, dites authentiques, reliées à l'application et au transfert des apprentissages (Bélaïr, 2014). Elle est pratiquée avec transparence et équité en s'appuyant sur des grilles critériées et en fournissant de nombreuses rétroactions utiles au processus d'apprentissage, permettant ainsi à l'étudiant de s'autoréguler (Bélaïr, 2014; Parmentier et Paquay, 2002). L'approche cognitive présentée ici sert de référentiel pour analyser les résultats et pour estimer leur niveau de centration sur l'apprentissage.

Objectifs

Étant donné que la recherche vise à cerner les effets possibles d'une formation pédagogique courte sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en les comparant à des professeurs non formés, nous retenons les objectifs suivants : 1) décrire le discours sur les pratiques des professeurs formés et non formés; 2) identifier leur niveau de centration sur l'apprentissage, et 3) identifier les effets sur les pratiques pouvant être liés à la formation pédagogique.

Méthodologie

Cette section décrit les sujets, l'outil de collecte qui a permis d'accéder au discours des professeurs sur leurs pratiques, le déroulement de la collecte et les modalités d'analyse.

Sujets

Cette recherche fait participer 17 nouveaux professeurs (tableau 2) de deux universités québécoises appartenant à des disciplines diverses (regroupés selon la classification du CRSH) et ayant tous moins de trois ans d'expérience en tant que professeurs². Cinq ont une certaine expérience d'enseignement (professeurs 2, 4, 10, 12, 13) en tant que chargés de cours et six ont déjà donné le cours pour lequel ils sont interviewés, et ce, à plusieurs reprises (professeurs 6, 9, 10, 13, 15, 16). Les autres n'avaient jamais enseigné formellement avant leur embauche en tant que professeurs. Les professeurs sont autonomes quant à la planification de leur cours. Généralement, ils assument leur tâche comme ils l'entendent, en s'appuyant sur leur perception du contenu du cours à transmettre et des habiletés à développer. Dans seulement quelques cas, la méthode est imposée par le programme comme la pédagogie par projet et l'atelier. Les ateliers sont tous offerts en art. Parmi les 17 professeurs, 9 se sont inscrits volontairement à une formation à l'enseignement courte et 8 ne l'ont pas fait, soit par choix, soit parce que la constituante de l'université n'offre pas de formation. Parmi les 9 professeurs en formation, 4 avaient une expérience en enseignement alors que parmi les 8 sans formation, 5 en possédaient une.

Tableau 2

Caractéristiques des professeurs formés et non formés.

Formés	Discipline	Non formés	Discipline
1	Littérature, beaux-arts et linguistique – cours atelier	10	Science politique, science économique et administration
2	Science politique, science économique et administration	11	Éducation, psychologie et sciences de l'information
3	Science politique, science économique et administration	12	Science politique, science économique et administration
4	Littérature, beaux-arts et linguistique – cours projet	13	Éducation, psychologie et sciences de l'information – cours en laboratoire
5	Littérature, beaux-arts et linguistique	14	Éducation, psychologie et sciences de l'information
6	Informatique, sciences et mathématiques	15	Informatique, sciences et mathématiques
7	Littérature, beaux-arts et linguistique – cours atelier	16	Informatique, sciences et mathématiques
8	Sociologie, communication et sexologie	17	Éducation, psychologie et sciences de l'information
9	Sociologie, communication et sexologie		

Formation

La formation suivie par les professeurs a été d'une durée de quinze heures et avait pour but d'initier les professeurs aux tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation et de les amener à réfléchir à leurs choix en adoptant une perspective cognitiviste, c'est-à-dire plus centrée sur l'apprentissage étudiant. Elle a eu lieu deux semaines avant le début des cours de la session d'automne 2014. Elle s'est échelonnée sur trois jours, avec une rencontre de trois heures prévue en fin de session pour une des universités. Elle a porté sur la définition des objectifs d'apprentissage et sur la nécessité de planifier l'application et du transfert des apprentissages, les processus cognitifs de l'apprentissage et leur prise en compte dans l'enseignement, les bases de la réflexion pédagogique, les choix des méthodes, les modalités, outils et critères d'évaluation et la rétroaction. Elle a été ponctuée de moments de réflexion sur la pratique, de nombreux exercices, de mises en situation et de discussions entre les participants. Les méthodes employées étaient en cohérence avec ce qui était enseigné et elles étaient source de discussion.

Collecte et analyse de données

La collecte de données auprès de chaque professeur s'est faite par le biais d'une entrevue semi-dirigée. Les professeurs ont été invités à décrire leurs pratiques en se référant à la séance de cours observée quelques jours auparavant et au cours dans son ensemble. Les assistants de recherche intervieweurs avaient d'ailleurs pour consigne de se reporter à l'observation de la séance de cours qu'ils avaient faite (l'intervieweur d'un professeur était son observateur) lorsque le professeur semblait avoir de la difficulté à se remettre en contexte afin qu'il demeure ancré dans cette réalité pour décrire ses pratiques. Les entrevues ont été réalisées entre la septième et la neuvième séance de cours. Le consentement des professeurs a été obtenu avant le début de cette étape.

Les entrevues ont porté sur leurs pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation afin de voir dans quelle mesure elles sont centrées sur l'apprentissage étudiant. Elles se sont terminées par un bilan de leur expérience d'enseignement.

Chaque assistant de recherche intervieweur a d'abord été familiarisé avec le mode de collecte de données, l'utilisation du guide d'entrevue et l'analyse des données. Le contenu de ces entrevues a été analysé à l'aide du logiciel NVivo selon la méthode de l'analyse de contenu (Huberman et Miles, 2002). Pour réaliser cette analyse, des catégories et des sous-catégories ont été déterminées à partir des questions posées aux professeurs et des sujets abordés, puis elles ont fait l'objet d'un accord interjuges avant que débute l'ensemble du processus de catégorisation puis de condensation des données.

Résultats

La section présente une synthèse du discours des professeurs concernant leurs pratiques d'enseignement. Elle se termine par le bilan de leur expérience.

Le discours sur leurs pratiques

En réponse aux questions concernant la manière dont ils planifient le cours en lien avec la séance observée (tableau 2), il apparaît que cet exercice est souvent pensé en fonction du contenu à transmettre, que les professeurs soient formés ou pas. En effet, sept formés et six sans formation répondent choisir la théorie puis les lectures à faire en lien avec la théorie pour planifier leurs séances de cours. Trois professeurs formés qui donnent des cours ateliers et quatre non formés disent aussi vouloir faire en sorte que les étudiants participent à leur apprentissage. Le professeur 15 explique : « Je veux les réveiller, les rendre actifs. Je veux que ce soit interactif. ». Tous les professeurs répètent, à peu de chose près, le même mode de planification pour chaque séance. À savoir si la séance s'est déroulée comme prévu, tous répondent « Oui, mais... ». Ils mentionnent, par exemple, avoir manqué de temps pour tout couvrir ou avoir été confrontés à des étudiants passifs.

En ce qui concerne les choix de méthodes (tableau 3), tous les professeurs, à l'exception du professeur 4 utilisant la pédagogie par projets, mentionnent donner une portion d'enseignement magistral avec des interactions plus ou moins fréquentes, ce que Langevin (2014) nomme un exposé interactif. Plusieurs expliquent qu'il est privilégié, car il constitue la meilleure manière de transmettre la matière et de créer des liens avec la pratique : « ils ne connaissent pas le contenu, je dois l'enseigner » (Professeur 5). Les professeurs 2 et 9 diront que c'est pour aller chercher « leur compréhension analytique », développer leur sens critique qu'ils utilisent le magistral.

Plusieurs professeurs non formés et un formé proposent de petits exercices à leurs étudiants. Le professeur 11 (non formé) dit les planifier toutes les 20 minutes. Les quatre professeurs qui font faire des « expérimentations » interviennent dans des cours où la présence d'ateliers est prévue. Deux de ces professeurs (formés) consacrent une grande partie de leur cours à la mise en application et parfois à la création, alors que deux autres professeurs (un formé, un sans formation) sont plus souvent dans la transmission que dans l'expérimentation. Notons que trois de ces professeurs enseignent une discipline en art. Quatre professeurs font travailler des textes aux étudiants en fin de séance en leur demandant de les analyser et de les discuter ensemble.

Tableau 3*Méthodes d'enseignement.*

Méthodes	Professeurs formés	Professeurs non formés
Exposé interactif (exposé magistral avec des interactions plus ou moins fréquentes)	Tous sauf 1	Tous
Petits exercices d'application (problèmes, questions à répondre, cas simples à résoudre)	1	5
Expérimentations (mise en application de la théorie, création)	3	1
Travail sur les textes (analyse de textes, discussion sur des textes)	2	2
Pédagogie par projets respectant les étapes de cette méthode	1	
Discussion en équipe d'étudiants à partir d'une consigne donnée	Discussion 1	

Quant aux motifs justifiant ces choix, il en existe une variété, mais ils ont le plus souvent pour buts de garder l'attention des étudiants, de les motiver et de leur faire réaliser des apprentissages de niveau compréhension, application et parfois analyse ou création.

En cohérence, les professeurs ont ensuite été invités à décrire plus précisément ce qu'ils mettent en place pour que les étudiants apprennent dans leur cours. Un formé et trois sans formation disent demander aux étudiants de prendre des notes durant le cours et de bien lire leur manuel avant le cours. Quatre formés et trois sans formation répondent expliquer les notions, faire des démonstrations au tableau et donner des exemples. La grande majorité dit toutefois demander aux étudiants de « se mettre en action » durant le cours pour apprendre. Ainsi, tous les professeurs formés et cinq sans formation disent vouloir faire en sorte que les étudiants soient acteurs de leurs apprentissages en leur demandant de mettre en application, de prendre part à la discussion, de faire une analyse, de donner des exemples.

Sept professeurs formés sur neuf se disent satisfaits de leurs méthodes pédagogiques alors que seulement deux se disent plus ou moins satisfaits. Quant aux professeurs non formés, quatre sur huit sont satisfaits alors que trois sont plus ou moins satisfaits et un ne l'est pas du tout. Il semble ici que les professeurs formés soient plus souvent satisfaits de leurs choix que les professeurs non formés. Ceux qui sont satisfaits trouvent leurs choix appropriés. Le professeur 14 répondra que ses choix lui conviennent : « c'est mon style, comme (nomme sa profession), j'ai souvent eu à faire de l'animation. Je mets à profit, dans mon enseignement, mes outils d'intervenant ». Ceux qui sont plus ou moins satisfaits voudraient faire plus ou améliorer une activité d'enseignement, mais ne savent pas trop comment s'y prendre ou

manquent de temps. Quant aux insatisfaits (deux formés, professeurs 3 et 8 et un sans formation, professeur 10), ils expliquent que malgré leurs efforts pour les faire participer, les étudiants demeurent résolument passifs.

Les professeurs répondent, pour la plupart, vouloir évaluer la capacité de comprendre et d'appliquer des étudiants (8/9 formés et 6/8 non formés). Pour quatre professeurs formés et trois professeurs non formés, il est aussi question d'évaluer la capacité d'analyse, de synthèse et de création (Anderson, Krathwohl et Bloom, 2001). Pour ce faire, ils utilisent tous plus d'une modalité d'évaluation (tableau 4) et demandent, à l'exception du professeur 15, au moins un travail écrit. Il s'agit, par exemple, d'un travail de recherche, de critiques d'articles, de fiches de lecture. Le professeur 10 donne l'occasion aux étudiants de faire des travaux supplémentaires pour augmenter leur note, mais personne ne les réalise. Et finalement, encore six professeurs donnent des points pour la participation en classe. Nous observons qu'un seul poursuit un objectif d'apprentissage (le professeur 6) et que les autres le font pour encourager la présence et la participation. Dans l'ensemble, les professeurs utilisent des modalités d'évaluation couramment employées, mais seulement quatre d'entre eux (professeurs 3, 7, 13 et 14) recourent clairement à des situations concrètes qui sont en lien avec le vécu des étudiants ou avec ce qu'ils vivront sur le plan professionnel. Ici, un seul professeur en art est concerné alors que les méthodes employées par les professeurs de cette discipline auraient pu favoriser l'évaluation authentique.

Tableau 4

Outils d'évaluation.

	Professeurs formés	Professeurs non formés
Examens (1 ou 2)	4	7
Travaux écrits	Tous	Tous sauf le professeur 15
Présentations orales	5	2
Participation en classe	3	3
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion autobiographique en lien avec le cours (professeur 3) • Journal de bord (professeur 7) • Forum évalué par les pairs (professeur 8) 	Portfolio de présentation (professeur 12) <ul style="list-style-type: none"> • Exercices en classe et à la maison (professeur 16) • Site Web lié à son enseignement (professeur 13) • Analyse de cas (professeur 14)

En ce qui concerne la correction des travaux, sept professeurs (quatre formés et trois sans formation) signalent utiliser eux-mêmes des grilles de correction qu'ils ont élaborées. Le professeur 3 explique avoir d'abord corrigé à l'instinct, pour ensuite produire une grille, à la suggestion de son auxiliaire d'enseignement. Quant au professeur 11, il précise que la grille est destinée à son auxiliaire d'enseignement; il corrige en classant les travaux du meilleur au moins bon.

Cinq professeurs formés et trois non formés disent fournir une rétroaction écrite à chaque étudiant, car ils commentent systématiquement leurs travaux. Par contre, encore plusieurs professeurs des deux groupes se limitent à des commentaires généraux. Quatre professeurs formés et deux non formés mentionnent, pour leur part, donner une rétroaction aux équipes ou à la classe soit oralement, soit à l'écrit ou encore à l'oral et à l'écrit. Trois professeurs formés organisent des rencontres de groupe pour aider des étudiants en difficulté, mais deux le font parce que les étudiants le réclament. Deux professeurs formés et sept non formés disent rencontrer les étudiants lorsqu'ils le demandent.

Leur bilan d'expérience

Pour faire leur bilan, les professeurs s'appuient sur le comportement de leurs étudiants. Les professeurs formés et non formés qui font majoritairement un bilan positif de leur expérience expliquent que ça se passe bien, car leurs étudiants participent, sont contents et dynamiques. Deux professeurs (6 et 10) annoncent toutefois un bilan négatif. Le professeur 10 déclare « Les étudiants ne sont pas de bons étudiants pour mon cours. Ce cours ne les intéresse pas » alors que le professeur 6 déplore que les étudiants soient souvent en retard, participent peu et que cette situation est difficile pour lui. Quant aux professeurs qui font un bilan mitigé (3 et 15), nous notons que le professeur 3 dit que ses relations avec les étudiants peuvent être enrichissantes, mais que ces derniers « sont fainéants et qu'ils présentent de graves lacunes » alors que le professeur 15 voit que ça pose problème le fait qu'il vieillisse et que ses étudiants soient toujours jeunes. Nous observons que ceux qui font un bilan négatif ou mitigé appartiennent à des disciplines différentes et que trois d'entre eux avaient une expérience d'enseignement. Pour terminer, nous voulons souligner des contradictions notables entre le bilan d'expérience et le discours sur leurs pratiques des professeurs 6 et 8. Ainsi le professeur 6 révèle seulement en fin d'entrevue que ça ne se passe pas bien en classe. Quant au professeur 8, qui fait un bilan positif de son expérience, il disait être insatisfait de ses stratégies et avoir de la difficulté à motiver ses étudiants.

Discussion sur les effets de la formation

Deux questions se posaient au départ : les pratiques des enseignants formés se distinguent-elles de celles des nouveaux venus sans formation et sont-elles davantage centrées sur l'apprentissage étudiant? Nous tenterons maintenant d'y répondre.

Nous observons qu'au regard de la planification concrète de leur cours, la majorité des professeurs formés et sans formation répond de la même manière : planifier d'abord en prenant en compte le contenu à traiter. Les remarques mentionnant que plusieurs ont manqué de temps pour couvrir leur contenu en classe confirment l'importance qu'ils accordent à leur fonction transmissive. Malgré le fait que la moitié des professeurs veut susciter la participation des étudiants, ils sont encore loin d'une planification de cours qui priorisent l'identification des activités d'apprentissage comme le suggèrent Parmentier et Paquay (2002). Bien qu'ils aient été invités à revoir les objectifs d'apprentissage de leur plan de cours et à y intégrer des activités d'application et de transfert comme le suggère le cognitivisme (Frenay et Bédard, 2004; Tardif, 1999), ils semblent bien ne pas avoir retenu cette approche.

En ce qui concerne les choix de méthodes, il est clair qu'ils « pratiquent » tous l'exposé interactif. Ils ont fait ces choix pour maintenir l'attention et motiver les étudiants ainsi que, généralement, pour faciliter la compréhension et la mise en application de la théorie. L'utilisation des méthodes des formés semble ici équivalente à celle des professeurs sans formation. Pour les uns comme pour les autres, on retrouve toutefois des intentions valorisées par les cognitivistes. Proposer des activités pour maintenir l'attention et motiver les étudiants correspond à l'intention de donner du sens à l'apprentissage alors que les activités mises en place visent nommément à favoriser un traitement actif des nouvelles connaissances. Par contre, les activités proposées sont plus souvent de nature à viser la compréhension et l'application que le transfert considéré comme indispensable à l'apprentissage (Tardif, 1999).

Si le choix des méthodes ne se distingue pas, une différence à l'égard du niveau de satisfaction des professeurs face à ces méthodes s'exprime quelque peu. La formation semble avoir donné aux professeurs formés des indications sur l'utilisation des méthodes et ils sont peut-être davantage en mesure d'en estimer la valeur pédagogique alors que les non-formés demeurent hésitants face à leurs choix. La satisfaction des professeurs donnant les cours en atelier contribue à cette perception positive des professeurs formés. Il faut cependant dire que l'atelier, bien qu'imposé, leur semblait tout à fait justifié.

À savoir ce que les professeurs évaluent, la majorité des formés et des non-formés réfère à des apprentissages de niveau compréhension et application et utilise une diversité de modalités qui peuvent permettre de mesurer différentes facettes de l'apprentissage. L'évaluation par le biais de situations authentiques, comme suggérée par Bélair (2014) et Tardif (1999), est pratiquée seulement par quelques professeurs formés et sans formation (2 de chaque groupe). L'évaluation ne se limiterait donc pas à une simple vérification des connaissances aussi bien chez les uns que chez les autres, mais l'utilisation de l'évaluation authentique demeurerait encore rare. En fait, étant donné que le transfert s'inscrit rarement dans les activités du cours, il n'est pas surprenant d'obtenir ces résultats. Plusieurs semblent même encore utiliser la note pour gérer la participation en classe, ce qui ressemblerait davantage à une approche behavioriste visant à contrôler le comportement par la punition ou la récompense.

La moitié des professeurs formés et non formés disent fournir une rétroaction écrite à chaque étudiant dans leurs travaux écrits, mais encore plusieurs professeurs des deux groupes se limitent à des commentaires généraux. Par ailleurs, plusieurs utilisent d'autres moyens de rétroaction. La rétroaction pour guider l'étudiant en situation d'apprentissage demeure donc relativement peu pratiquée aussi bien par les formés que par les non-formés. Il faut dire que le nombre croissant d'étudiants en classe n'encourage certainement pas cette pratique. L'usage des grilles d'évaluation est présent dans la moitié des cas, autant chez les uns que chez les autres. La formation avait porté sur l'usage de ces grilles, mettant en exergue l'importance de s'assurer d'évaluer les apprentissages visés et plusieurs exemples avaient été fournis. Tous les professeurs formés n'ont donc pas retenu cette façon de faire permettant de rendre l'évaluation plus transparente et équitable (Bélair, 2014).

Par ailleurs, le bilan d'expérience des professeurs est majoritairement positif. Les non-formés sont toutefois plus nombreux à se montrer entièrement positifs à l'égard de leur expérience. Il semble ici que plus de professeurs formés perçoivent éprouver des difficultés et cela est vrai même pour ceux qui ont déjà donné le cours à quelques reprises. Ici, nous pouvons évoquer la recherche de Postareff et al. (2007) sur le sentiment d'autoefficacité, qui rapportait que, mieux informés, les professeurs se percevaient

moins efficaces. Il faut signaler que nous avons eu recours à l'entrevue et non pas à une échelle de mesure. Mis en contexte, les professeurs sont peut-être plus positifs que devant une liste d'énoncés. Sont-ils plus conscients de leur situation maintenant qu'ils sont formés ou éprouvaient-ils plus de difficultés que les autres au départ, ce qui les aurait incités à s'inscrire à une formation? Au cours des rencontres effectuées par la responsable de la recherche pour expliquer la démarche de collecte de données auprès des professeurs participants, deux des professeurs formés l'avaient clairement évoqué, mais également un professeur qui n'avait pas choisi de suivre la formation.

À savoir si les pratiques déclarées des professeurs formés et non formés se distinguent à court terme, il semble donc que la réponse soit négative. Par ailleurs, force est de constater que les pratiques déclarées des uns et des autres dépassent aujourd'hui la simple transmission de contenu. Dans ce sens, un changement de paradigme semble déjà amorcé chez l'ensemble des participants, quelle que soit leur discipline. Les professeurs associés à cette recherche sont certainement plus centrés sur l'apprentissage étudiant que les professeurs qui avaient fait l'objet d'une recherche en 2012. En effet, lorsque nous avons demandé par questionnaire à 307 étudiants de trois programmes professionnalisant du baccalauréat les méthodes et stratégies utilisées, des proportions non négligeables (entre 31 % et 47 %) notaient que tous ou la plupart de leurs professeurs utilisaient uniquement l'enseignement magistral (le professeur présente le contenu et les étudiants écoutent sans poser de questions ni y répondre) (Ménard, 2012). Cependant, il est évident que même les professeurs formés sont encore loin de planifier leur cours, d'enseigner de manière à favoriser le transfert à travers des activités de résolution de problèmes complexes et d'évaluer pour soutenir l'autorégulation. Le transfert semble uniquement favorisé par les professeurs donnant un cours atelier ou projet, mais ces méthodes étant imposées, elles n'expriment pas un choix réel.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée aux effets possibles d'une formation courte offerte à un groupe de professeurs en les comparant à un groupe n'ayant reçu aucune formation. À court terme, il apparaît que les pratiques déclarées des deux groupes sont semblables et qu'elles n'atteignent pas un niveau élevé de centration sur l'apprentissage. La formation ne semble donc pas avoir eu des effets marqués sur les pratiques. Il faut préciser qu'à cette étape de la recherche, leur appartenance disciplinaire (sauf en art, pour la méthode) ne semble pas davantage expliquer leurs choix et leur bilan. Le déterminant disciplinaire est-il aussi prégnant dans le développement professionnel des professeurs que le propose Fave-Bonnet (2003)? Même le nombre d'années d'expérience en enseignement n'a pas d'influence visible sur les pratiques. Nous avons fait ces mêmes constats suite à une collecte de données réalisées dans les mêmes conditions auprès de professeurs français (Ménard, en attente de publication).

Comment alors expliquer ces résultats? Il semble bien que l'ensemble des professeurs ait déjà été exposé à un même discours les ayant familiarisés avec la pédagogie, car les pratiques de tous dépassent la simple transmission. En effet, sans avoir suivi de formation, les professeurs ont adopté des pratiques qui s'appuient sur les mêmes principes que les professeurs formés et leur bilan d'expérience est peut-être moins positif, mais il demeure plutôt bon. Cette recherche met donc en exergue le fait que les nouveaux professeurs d'université s'intéressent à l'apprentissage étudiant. Cette donnée est une surprise, car certains pensaient (Langevin, et al., 2008; Romainville et Michaud, 2012) que la majorité des professeurs était centrée sur la transmission de leur matière.

Si nous reprenons maintenant un des buts de la formation, qui est de favoriser la réflexion sur sa pratique (Frenay et al., 2010), nous observons que les entrevues ne font pas ressortir de manière évidente que les professeurs formés ont une réflexion sur leurs pratiques plus développée que celle des professeurs sans formation. En effet, l'écoute des entrevues, la plupart tardaient à répondre aux questions concernant leur planification de cours et leurs choix de méthodes. Pourtant, les uns comme les autres introduisent des actions pour favoriser des activités intellectuelles en cours de session. L'entrevue semblait toutefois jouer un rôle pour déclencher cette réflexion : « je ne m'étais pas posé cette question »; « je n'ai jamais pensé à ça ».

Faut-il pour autant conclure que la formation à l'enseignement d'une durée de quinze heures ne fait pas de différence? Cette formation à l'enseignement a peut-être des effets, mais à plus long terme, lorsque les professeurs maîtrisent mieux leur contenu, qu'ils acquièrent un peu d'expérience et que leur posture de professeur est en voie d'affirmation (Lameul, 2008). Ou alors, faut-il repenser la formation?

Il faut peut-être aussi considérer l'accompagnement pédagogique pour que les professeurs intègrent de manière efficace ce qu'ils ont appris lors de la formation. Notre recherche longitudinale d'une durée de trois ans permettra d'observer et d'interviewer les mêmes professeurs alors que certains seront accompagnés par des conseillers pédagogiques et d'autres ne le seront pas. Cette démarche pourra nous fournir des réponses plus précises à un certain nombre de questions.

Références

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. et Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY : Pearson, Allyn et Bacon.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). Repéré à <https://ripes.revues.org/pdf/990>
- Bélaïr, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann03.pdf>
- Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des professeurs-chercheurs ou trait de la culture française. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 61-80). Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). Les universitaires : une identité professionnelle incertaine. *Hermès*, (35), 195-202. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/9334>
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant de la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 239-267). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., . . . Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, (172), 63-76. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2253>
- Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Hanbury, A., Prosser, M. et Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 449-483. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070802211844>
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060950010204>
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Langevin, L. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage des étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 57-80). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. <http://dx.doi.org/10.7202/029512ar>
- Lenoir, Y. (2012). Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité : une démarche multidimensionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (p. 229-256). Paris : L'Harmattan.
- Luzecky, A. et Badger, L. (2008). Literature review for preparing academics to teach in higher education (PATHE). Repéré à http://www.flinders.edu.au/pathe/PATHE_Project_LitReview.pdf
- Ménard, L. (en attente de publication). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants chercheurs. *Revue Recherche et formation*.
- Ménard, L. (2012). Apprendre en classe au premier cycle universitaire. Dans C. Michaud et M. Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Belgique : De Boeck.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (5^e éd.). Paris : ESF Éditeur.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Rocheleau, J. (2009). Les théories cognitivistes de l'apprentissage. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf
- Roegiers, X., Rege Colet, N., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Etienne, R., . . . Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. et Michaud, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, (67), 15-30. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>

- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive (2^e éd.). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/tardif_11_3.pdf
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Taylor, K. L. et Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.), *Building teaching capacities in universities: A comprehensive international model* (p. 23-42). Sterling, VA : Stylus.
- Taylor, K. L. et Rege Colet, N. (2009). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.), *Building teaching capacities in higher education* (p. 139-167). Sterling, VA : Stylus.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K. et Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://dx.doi.org/10.7202/012361ar>

Notes

- 1 Ce texte rend compte des premiers résultats d'une recherche canado-française financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada : « Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur les pratiques des nouveaux professeurs d'université et leurs étudiants ».
- 2 Le total des participants canadiens et français est de 72.

Pour citer cet article

Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D., Gravelle, F. (2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25(3), 3-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.413>