

CHAPITRE 2 - PROBLEMATIQUE SCIENTIFIQUE

Ce deuxième chapitre vise à faire état des connaissances scientifiques entourant notre objet d'études et à préciser nos questions de recherche. Dans un premier temps, nous situerons les connaissances sur les conceptions éducatives et nous cernerons leurs caractéristiques. Dans un second temps, nous décrirons les approches d'enseignement et leurs propriétés distinctives. Finalement, nous proposerons les principaux questionnements issus de notre recension des écrits qui pourraient faire l'objet d'un projet de recherche plus spécifique.

2.1 Les conceptions éducatives

Dans la littérature sur le sujet, nous retrouvons plusieurs termes apparentés aux conceptions éducatives : théories implicites ou explicites, croyances, représentations, approches, opinions, idéologies, valeurs, perceptions ou orientations. Selon Kember (1997) et Pajares (1992), les auteurs et chercheurs utilisent ces termes de manière interchangeable et les utilisent dans différents contextes. Parmi les quelques définitions recensées, nous retenons la définition de Pratt (1992) qui est la suivante :

Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world. (Pratt, 1992; p. 204)

Nous comprenons de cette définition de Pratt (1992) que les professeurs se forment ou élaborent des conceptions qui leur servent de schèmes, de cadres de références, d'entités mentales (Loiola et Tardif, 2001), de modèles explicatifs sous-jacents (De Vecchi et Giordan, 1996), d'ensembles de significations (Saussez et Loiola, 2008). Ces conceptions servent aux professeurs pour comprendre ou interpréter leur environnement professionnel ainsi que pour concevoir, orienter et justifier leurs actions pédagogiques, et ce, dans différentes facettes de l'enseignement (Kane, Sandretto et Heath, 2002). En d'autres mots, les conceptions représentent la manière avec laquelle les professeurs comprennent leur profession, envisagent leur rôle de professeur et réalisent leurs pratiques pédagogiques.

Si nous nous référons au sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire la situation d'enseignement et d'apprentissage universitaire, il va sans dire que les professeurs ont des conceptions éducatives à propos des différents éléments ou dimensions qui composent leur profession; par exemple, le but de l'éducation, la motivation des étudiants, l'utilisation des TIC, etc. Ces conceptions que nous qualifierons dorénavant d'éducatives et les dimensions qui les caractérisent seront abordées plus précisément dans la section qui suit.

Chez les professeurs, les conceptions s'élaborent à partir des idéaux, des valeurs, des préjugés ou croyances, en plus de comporter des composantes affectives et évaluatives (Nespor, 1987). Ainsi, les conceptions éducatives des professeurs s'appuient sur différentes croyances personnelles qu'ils ont intériorisées au cours de leur vie (Vause, 2009). Ces croyances peuvent être construites sur différentes perceptions et expériences comme celles de leur histoire de vie ou de leur passé en tant qu'étudiant (Loiola, 2001; Mansour, 2009; Rokeach, 1968; Vause, 2009). Elles peuvent aussi être issues de leur environnement culturel et professionnel (Mansour, 2009; Pajares, 1992). Par exemple, au sein d'un groupe, les professeurs peuvent être influencés par des croyances qui peuvent être non prouvées ou justifiées, mais tout simplement répandues et incontestées (Vause, 2009). Comme l'indique Eren (2010), les croyances des professeurs peuvent être d'ordre épistémologique, motivationnel ou porter sur leur sentiment d'efficacité. Par conséquent, il appert que l'ensemble de ces croyances joue un rôle important dans les conceptions éducatives des professeurs (Mansour, 2009; Marouchou, 2011; Pajares, 1992; Phipps et Borg, 2009; Vause, 2009).

De plus, comme le souligne Nespor (1987), au sein des conceptions éducatives des professeurs, nous retrouvons des évaluations ou des jugements fondés sur des expériences personnelles (Bourassa, Serre et Ross, 1999) ou des valeurs (Vause, 2009). Ainsi, il va s'en dire que les composantes qui forment les conceptions éducatives énumérées ci-dessus, procurent à ces dernières un important caractère idiosyncrasique (Entwistle, Skinner, Entwistle et Orr, 2000).

Comme l'indique la définition de Pratt (1992), en plus de servir à interpréter leur environnement professionnel, les conceptions éducatives servent aux professeurs

pour guider leurs actions, leurs pratiques pédagogiques que nous nommons approches d'enseignement. Nous verrons dans la section 2.2.4 que les conceptions influencent les approches d'enseignement des professeurs (Kember et McKay, 1996; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell et Prosser, 1996a). Plus précisément, nous verrons que les conceptions éducatives influencent les intentions pédagogiques des professeurs ainsi que les stratégies d'enseignement qu'ils mettent en place dans leurs pratiques.

Sur le plan méthodologique, il est possible de faire émerger les conceptions éducatives de différentes façons. L'une d'entre elles est l'utilisation d'un questionnaire comme celui de Schommer (1990). Une autre façon consiste à interviewer des professeurs en leur demandant de se prononcer sur des questions comme « Qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'apprendre? Etc. ». À partir des descriptions formulées par les professeurs lors des entrevues semi-dirigées, les chercheurs peuvent faire émerger différents éléments qui permettent une analyse à plusieurs niveaux et, ultimement, de cerner les conceptions éducatives des professeurs (Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992). Ces descriptions sont des verbalisations, des mises en mots, des idées explicitées, des jugements faits consciemment par les professeurs. Elles correspondent au premier niveau de réalité de Giddens (1987), celui de la conscience discursive.

Toutefois, il faut être conscient que ces descriptions formulées par les professeurs constituent, d'une certaine façon, des descriptions idéalisées de ce qu'est enseigner ou apprendre (Chan et Elliott, 2004) ou encore, une forme d'idéal à atteindre (Eren, 2010). Les professeurs ne mettent pas toujours en pratique ce en quoi ils croient (Argyris et Schön, 1974; Kember, 1997; Segal, 1998). En effet, plusieurs chercheurs indiquent que les professeurs ne sont pas toujours en mesure de concrétiser leurs conceptions éducatives dans la pratique (Murray et Macdonald, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001, Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b). Ces écarts observés entre les conceptions et les approches d'enseignement des professeurs feront l'objet de la section 2.7.5.

En résumé, nous comprenons de ce qui précède que les professeurs ont des conceptions éducatives. Ainsi, même s'ils n'ont pas encore amorcé leur carrière, les

nouveaux professeurs ont déjà des conceptions à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'utilisation des TIC, etc. Ces conceptions sont fondées sur des croyances personnelles ou issues de leurs expériences de vie. Ces conceptions éducatives influencent la compréhension des professeurs de leur réalité professionnelle et les orientent dans leurs pratiques pédagogiques. Finalement, ces conceptions éducatives constituent des idéaux qui ne se traduisent pas toujours dans les pratiques réelles. Dans ce sens, il nous apparaît nécessaire d'explorer les conceptions des professeurs pour comprendre comment les TIC s'y intègrent.

2.1.1 Les conceptions éducatives des professeurs

Au début des années 1990, plusieurs chercheurs ont commencé à s'intéresser aux conceptions éducatives des professeurs. Mentionnons les travaux de Gow et Kember (1993), Prosser, Trigwell et Taylor (1994) et Samuelowicz et Bain (1992, 2001). Cet intérêt pour les conceptions éducatives des professeurs n'a cessé de croître depuis la dernière décennie du 20^e siècle (Kane et al., 2002; Kember, 1997; Loiola, 2001).

À partir de l'analyse des réponses obtenues à des questions comme « Quelle est votre vision de l'enseignement ? (Gow et Kember, 1993) », « Qu'est-ce qu'enseigner ? (Samuelowicz et Bain, 1992) », « Qu'est-ce qui vous décrit dans votre rôle de professeur ? (Murray et Macdonald, 1997) » ou « Qu'entendez-vous par enseigner dans cette matière ? (Prosser et al., 1994) », les chercheurs ont utilisé différentes démarches ou méthodologies s'inscrivant dans des recherches de type phénoménologique ou de méthodologies dérivées de cette approche. Leurs intentions étaient de dégager des typologies des conceptions éducatives et cerner les composantes ou dimensions qui caractérisent ces conceptions.

À ce jour, il existe quelques différences ontologiques dans la manière dont les chercheurs entendent ou se représentent les conceptions éducatives (Åkerlind, 2007). Nonobstant les perspectives adoptées, les études descriptives ont démontré qu'il existe une grande variété de conceptions éducatives chez les professeurs (Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Selon Åkerlind (2003), Fanghanel (2007), González (2010) et Lamas et al. (2011), les études sur les conceptions éducatives ont démontré, dans différents contextes,

un consensus voulant que les conceptions de l'enseignement puissent être classées, en grande partie selon qu'elles sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner ou selon qu'elles sont centrées sur les apprenants et leurs apprentissages.

Le Tableau 2.1-1 contient une synthèse des résultats des principales études que nous avons recensées sur les conceptions de l'enseignement des professeurs.

Du côté gauche du Tableau 2.1-1, nous retrouvons les conceptions de l'enseignement, que nous qualifions de centrées sur le professeur et le contenu (Kember, 1997), de « magistro-centrées » ou de traditionnelles (Chan et Elliott, 2004; Kwok-wai Chan, Tan et Khoo, 2007).

Ces conceptions sont partagées par les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme la présentation, la communication ou le transfert de connaissances structurées ou non. Pour ces professeurs, elles constituent des exemples ou des modèles à suivre (Pratt, 1992). Pour les porteurs de ces conceptions, les connaissances sont détenues et construites par les professeurs. L'enseignement est orienté sur la matière et les contenus définis par un syllabus ou par les professeurs. Les apprentissages sont mesurés par la quantité de connaissances acquises avec peu de considération de leur compréhension par les étudiants. Au sein de ces conceptions, les étudiants sont considérés comme des destinataires passifs. Il est attendu d'eux qu'ils reproduisent les informations et les connaissances fournies par les professeurs (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b). Les connaissances des étudiants ne sont pas considérées (Kember et Kwan, 2000; Loiola et Tardif, 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell, Prosser et Taylor, 1994; Trigwell et Prosser, 1996a). En résumé, pour les professeurs détenant ces conceptions, l'enseignement consiste à passer de la matière directement aux étudiants (Pratt, 1992). Ces conceptions de l'enseignement simples et limitées se bornent à un seul élément, le savoir à transmettre (Loiola et Tardif, 2001).

Dans la troisième colonne du Tableau 2.1-1, nous retrouvons les conceptions de l'enseignement, que nous qualifions de centrées sur les étudiants et leurs apprentissages (Kember, 1997) ou de « pédo-centrées » (Chan et Elliott, 2004; Kwok-wai Chan et al., 2007). Ces conceptions sont adoptées par les professeurs

Tableau 2.1-1 *Conceptions de l'enseignement des professeurs*

Centrées sur le professeur			Centrées sur les interactions et la communication		Centrées sur les étudiants				
Livrer le contenu / Transmettre ou présenter de l'information (González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Van Driel, Verloop, Van Werven et Dekkers, 1997)	Transmettre des connaissances structurées (Kember, 1997)	Aider les étudiants à acquérir les concepts / Faciliter la compréhension (González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 2001)	Modeler les façons d'être (Pratt, 1992)	Prendre en compte les interactions professeur-étudiant (Kember, 1997)	Engager les étudiants dans différentes activités sous le contrôle du professeur (Van Driel et al., 1997)	Aider les étudiants à développer leurs conceptions / Faciliter leur compréhension ou développer leur expertise / Cultiver l'intellect (González, 2011; Kember, 1997; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 2001)	Aider les étudiants à changer leurs conceptions / Provoquer le changement conceptuel / Négocier les significations (González, 2011; Kember, 1997; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)	Supporter l'apprentissage des étudiants / Encourager la création de connaissances (Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)	Engager les étudiants dans de l'autoformation / Aider les étudiants devenir des apprenants indépendants (Kember et Kwan, 2000; Van Driel et al., 1997)
Conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs									
Présentation et transmission d'informations (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)	Transmettre des connaissances structurées (Dunkin, 1995)	Modelage, illustration et application de la théorie à la pratique (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)	Établir des relations interpersonnelles pour apprendre (Dunkin, 1995)	Motiver les étudiants (Dunkin, 1995)	Développer la capacité d'être un expert (Loiola et Tardif, 2001)	Amener des changements conceptuels (Loiola et Tardif, 2001)	Explorer de manière pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)	Encourager les apprentissages autonomes (Dunkin, 1995)	Croissance personnelle (Fox, 1983)

pour qui l'enseignement constitue un processus de facilitation des apprentissages des étudiants. L'objectif est davantage centré sur l'apprentissage des étudiants plutôt que sur l'enseignement fait par les professeurs (Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007b). La transmission des connaissances est importante, mais elle ne représente pas l'unique moyen pour faire apprendre les étudiants. Selon ces conceptions, enseigner consiste à faciliter les apprentissages des étudiants en considérant leurs connaissances et il est reconnu que ces dernières constituent le point de départ d'un processus d'apprentissage interactif entre les étudiants et leurs professeurs (Loiola et Tardif, 2001). Ceux-ci encouragent, chez les étudiants, la construction de leurs propres connaissances, par des changements conceptuels pour ultimement devenir des apprenants autonomes. Au sein de ces conceptions, les étudiants sont considérés comme actifs, responsables de leurs apprentissages (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b) et doivent développer des habiletés métacognitives (Van Driel et al., 1997). Les professeurs ayant ces conceptions éducatives reconnaissent que les étudiants ne partent pas tous du même point dans leurs apprentissages et que ceux-ci peuvent être faits en collaboration (Chan et Elliott, 2004; Kember et Kwan, 2000; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell et Prosser, 1996b).

Certains chercheurs comme Kember (1997) et Van Driel et al. (1997), ont identifié une conception de l'enseignement mitoyenne entre celles magistro-centrées et celles centrées sur les étudiants. Pour cette conception illustrée dans la 2^e colonne du Tableau 2.1-1, les interactions sont considérées comme le cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les professeurs sont détenteurs du contrôle du processus d'apprentissage même si les activités d'apprentissage nécessitent une participation active des étudiants dans des interactions avec leurs pairs ou leurs professeurs. Le rôle des professeurs est alors de mettre en place des activités d'apprentissage structurées, interactives et planifiées en fonction des contenus à aborder. Les professeurs soutiennent et aident les étudiants en leur offrant des explications, des démonstrations, des pistes de solution ou des rétroactions lorsque nécessaire (Entwistle et Walker, 2000). Pour Van Driel et al. (1997), les professeurs qui possèdent cette conception, qu'ils nomment « enseignement dirigé », cherchent

à interagir fréquemment avec leurs étudiants et préférablement en petit groupe. Cette conception de l'enseignement ne peut être classée dans les conceptions centrées sur le professeur et le contenu parce qu'elle nécessite un engagement actif des étudiants. Elle ne peut pas non plus être classée dans les conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants et leurs apprentissages, car elle implique un important contrôle du processus d'enseignement-apprentissage par les professeurs où il y a peu de considération accordée au processus d'apprentissage chez les étudiants (Van Driel et al., 1997).

Au-delà des similitudes constatées dans les études recensées voulant que les conceptions de l'enseignement puissent être classées selon qu'elles sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner, les interactions ou centrées sur les étudiants et leurs apprentissages, un certain nombre de différences sont observées et suscitent des questionnements.

Premièrement, nous constatons une certaine ambiguïté à propos de la conception mitoyenne axée sur l'importance des interactions. Pour Kember (1997), cette catégorie articulée sur les interactions représente une conception en elle-même. Pour cet auteur, cette conception constitue la manifestation d'un état de transition où une ouverture vers les étudiants est constatée chez les professeurs. Cette ouverture se manifeste notamment par des échanges et discussions où l'on tient compte de ce que les étudiants pensent et peuvent déjà savoir. Cette conception mitoyenne a été observée par Samuelowicz et Bain (1992) lorsqu'ils ont mené leur étude auprès de 13 professeurs anglais et australiens de sciences et de sciences sociales. Leur but était d'identifier les conceptions des professeurs et de les comparer avec les résultats des autres études similaires. Lorsqu'ils ont repris leur étude en 2001, Samuelowicz et Bain (2001) ont augmenté le nombre de participants à 39. L'analyse leur a permis d'augmenter leur nombre de conceptions à sept, mais également d'éliminer cette conception mitoyenne fondée sur les interactions. En distinguant les interactions pour conserver l'attention des étudiants et celles pour les aider à construire leurs apprentissages, Samuelowicz et Bain (2001) ont statistiquement éliminé la conception mitoyenne fondée sur l'importance des interactions. Selon ces auteurs, les interactions constituent davantage une dimension faisant partie des

conceptions des professeurs plutôt qu'une conception en elle-même. Cette absence de conception mitoyenne est également confirmée par Kember et Kwan (2000).

Toutefois, lorsque nous analysons la prévalence des différentes conceptions éducatives rapportées dans certaines études, nous pouvons nous questionner à propos de l'existence de cette conception mitoyenne axée sur les interactions. Telle que présentée dans le Tableau 2.1-2, la distribution des professeurs selon qu'ils possèdent des conceptions centrées sur le professeur, les interactions ou les étudiants, nous indique que la conception mitoyenne est observée chez une bonne proportion de professeurs, notamment dans l'étude de Van Driel et al. (1997). Pour ces chercheurs, cette conception se caractérise par un enseignement où le professeur est en contrôle, mais où il offre des opportunités aux étudiants d'être actifs, notamment lors d'échanges et d'interactions. Dans l'étude de Van Driel et al. (1997), cette conception mitoyenne est la conception la plus représentée chez les 16 professeurs de première année dans un établissement d'enseignement supérieur en ingénierie aux Pays-Bas. Bien que peu de chercheurs aient observé cette conception mitoyenne, sa prévalence demeure importante, surtout qu'elle est pratiquement aussi fréquente que les conceptions centrées sur les étudiants.

Il nous apparaît que les interactions représentent un élément important dans la situation d'enseignement-apprentissage dans les classes universitaires. Pour certains chercheurs, cette importance semble suffisamment grande pour permettre la constitution d'une catégorie de conception alors que pour d'autres, cela n'est pas suffisant. À notre avis, dans une vision plus large, cette attention portée aux interactions peut certainement aider à distinguer les conceptions éducatives entre elles et même les approches d'enseignement qui en découlent.

Tableau 2.1-2

Prévalence des conceptions de l'enseignement des professeurs

Auteurs	Conceptions centrées sur le professeur	Conceptions centrées sur les interactions	Conceptions centrées sur l'étudiant
Prosser et al. (1994)	16		6
Van Driel et al. (1997)	15	40	5
Samuelowicz et Bain (1992)	5	3	7
Samuelowicz et Bain (2001)	19		19
Kember et Kwan (2000)	9		8
Total	64	43	45

Deuxièmement, nous retrouvons quelques conceptions centrées sur les étudiants qui ressemblent peu à celles identifiées par la majorité des chercheurs. Par exemple, Pratt (1992), qui a interrogé un grand échantillon composé de 253 professeurs dans plusieurs pays, dont la Chine, le Canada, les États-Unis, Hong Kong et Singapour, a identifié cinq conceptions de l'enseignement. Nous remarquons une conception sur le développement et l'épanouissement personnel des individus et une autre sur la recherche d'une meilleure société. Ces conceptions englobent des éléments qui ne se retrouvent pas dans les conceptions caractérisées dans les autres études. La conception sur le développement et l'épanouissement personnel des étudiants se distingue des autres conceptions de l'enseignement par le fait qu'elle implique des notions comme la conscience personnelle de l'étudiant, du contrôle et de la compréhension de son processus de vie, le tout assisté par un professeur qui agit comme un ami, une personne aidante qui l'écoute, le supporte, le dirige et l'invite à agir. Cette conception s'apparente aux théories personnalistes de l'apprentissage présentées par Bertrand (1998). Ces théories donnent de l'importance au rôle de facilitateur que doit jouer le professeur et à la liberté dont doivent jouir les étudiants pour se développer en fonction de leurs besoins et désirs.

Quant à la conception qui envisage l'enseignement comme un outil pour améliorer la société, elle sous-tend une vision plus large de l'éducation qui ouvre à des considérations sociales. Derrière cette conception, Pratt (1992) a identifié des

croyances religieuses et des idéologies politiques qui influencent cette conception. Dans tous les cas, Pratt (1992) a observé des convictions et des idéaux qui sont supérieurs au processus d'enseignement. Nous pouvons nous demander si la taille de l'échantillon de cette étude ou la diversité des origines internationales des professeurs permettent l'émergence de ces conceptions éducatives plus hétérogènes que celles que nous retrouvons dans les autres études recensées. Si c'est le cas, les faibles échantillons rapportés dans les autres études peuvent nous amener à penser que de nouvelles conceptions éducatives pourraient être caractérisées, notamment dans la catégorie centrée sur les étudiants.

Kember et Kwan (2000) ont également identifié une conception singulière, soit celle qui voit l'enseignement comme étant la satisfaction des besoins des étudiants. Cette conception met en lumière la nécessité de considérer les besoins et intérêts des étudiants, ce qui n'apparaît dans aucune des études recensées.

Dans son étude, González (2011) caractérise une conception centrée sur les étudiants qui comporte à la fois un élément relatif au développement et au changement de la compréhension et un élément portant sur le développement de l'esprit critique. Cette notion d'esprit critique ne se retrouve pas dans les autres conceptions identifiées par les autres chercheurs, quoique certains rapprochements peuvent être faits avec la conception de Pratt (1992) qui décrit l'enseignement comme un processus de développement d'une société composée de bons citoyens.

Troisièmement nous constatons, dans les conceptions de l'enseignement, l'absence d'éléments liés à la collaboration et à la co-construction de connaissances. Pourtant, depuis quelques années, nous observons des intérêts plus marqués envers des courants pédagogiques fondés sur l'idée que les interactions sociales peuvent servir à transformer la pensée (Doise et Mugny, 1981; Vygotsky, 1978), que l'intelligence se situe à la fois dans les individus, mais également dans leur environnement (Greeno, Collins et Resnick, 1996; Perkins, 1995). Selon ces courants pédagogiques, il est possible pour les étudiants d'apprendre au contact de leur entourage, de leur professeur ou de leurs pairs ou par le biais de communautés d'apprentissage (Garrison et Vaughan, 2008; Lave et Wenger, 1991; Lin et al., 1995) ou de communautés de pratique (Hiltz et Goldman, 2005; Wenger, McDermott et

Snyder, 2002). Ainsi, dans les cours universitaires, il serait possible d'employer des activités d'apprentissage qui encouragent ou contraignent les étudiants à travailler ensemble (Hiltz et Goldman, 2005).

Ainsi, à la lecture de la première partie du Tableau 2.1-1, nous constatons que les conceptions centrées sur le professeur se limitent essentiellement à la présentation et à la transmission d'informations ou de connaissances. Quant aux conceptions centrées sur les étudiants, nous identifions des éléments à propos de la facilitation de l'apprentissage, d'un souci de compréhension chez les étudiants, de considération du processus de changement conceptuel et de soutien des étudiants dans leurs processus d'apprentissage. Ces conceptions s'articulent bien autour des principes et des modèles de l'enseignement centrés sur les étudiants et leurs apprentissages présentés à la section 1.5, modèles qui sont à privilégier.

Nous remarquons également des conceptions plus diversifiées et singulières qui portent sur l'idée du développement de l'esprit critique, le développement de l'expertise ou le développement d'une société meilleure, tous des éléments qui traduisent davantage une vision plus large de l'apprentissage et de l'éducation.

Dans ce sens, nous pouvons nous demander si les descriptions obtenues par les chercheurs à propos des conceptions centrées sur les étudiants et leurs apprentissages ne mériteraient pas plus d'observations afin de mieux saisir la diversité des conceptions existantes. Dans le même sens, nous pouvons nous demander si les approches méthodologiques utilisées par les chercheurs, soit une approche phénoménologique (González, 2011; Prosser et al., 1994) ou des approches dérivées ou inspirées de cette dernière (Kember et Kwan, 2000; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Van Driel et al., 1997) ne permettent peut-être pas l'obtention de descriptions allant plus loin que l'identification de conceptions éducatives polarisées sur l'enseignement ou sur l'apprentissage.

Finalement, nous observons dans les conceptions éducatives rapportées, l'absence d'éléments comme la collaboration. Cela est tout à fait surprenant puisque ces éléments font partie du paysage de l'enseignement universitaire depuis quelques années. Il nous semble tout à fait louable de se demander pourquoi ces modalités d'apprentissage ne se retrouvent pas dans les conceptions éducatives des

professeurs interrogés. Est-ce parce que, dans leurs croyances, l'apprentissage en collaboration ou en coopération n'est pas possible? Est-ce parce qu'ils n'ont pas vécu d'expériences d'enseignement ou d'apprentissage positives dans de tels contextes? Ou encore, est-ce parce que les professeurs n'ont pas les connaissances et la formation nécessaires pour pouvoir imaginer ou intégrer de telles modalités d'apprentissage dans leurs pratiques pédagogiques?

2.1.2 Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs

Tel que démontré à la section 1.4, les universités québécoises ont vu leur corps professoral se renouveler considérablement au cours des dernières années et ce remplacement des professeurs ne semble pas être sur le point de ralentir. Ainsi, il nous apparaît pertinent de s'intéresser aux conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs puisque selon nous, elles nous indiquent ce qui guide leurs pratiques pédagogiques. La deuxième partie du Tableau 2.1-1 contient les études que nous avons recensées et qui présentent un intérêt.

L'analyse des résultats des études de Dunkin (1995), Fox (1983) et Loiola et Tardif (2001) nous indique que les conceptions qui ont été identifiées chez les nouveaux professeurs ne diffèrent pas de celles de leurs collègues plus expérimentés. Les conceptions centrées sur le professeur et les interactions ont la même teneur. Outre la conception identifiée par Dunkin (1995) voulant qu'enseigner consiste à motiver les étudiants et qui ne se retrouve pas dans les conceptions des autres professeurs, les conceptions centrées sur les étudiants sont également similaires. Dans leurs études, ces chercheurs ne précisent pas le type de démarche méthodologique qu'ils ont utilisée, mais la description de leur processus d'analyse s'apparente à celui utilisé dans les recherches clairement identifiées à une approche phénoménologique (González, 2011; Samuelowicz et Bain, 1992; Trigwell et al., 1994, etc.).

Il nous apparaît important de signaler les résultats obtenus par Loiola et Tardif (2001). Ces derniers se sont intéressés aux conceptions de l'enseignement de huit nouveaux professeurs canadiens ayant participé à des activités de formation pédagogique dans leur établissement, et ce, sur une base volontaire. Lorsque nous analysons la distribution des conceptions des nouveaux professeurs interrogés par Loiola et Tardif (2001) présentées dans le Tableau 2.1-3, nous constatons que les

conceptions plus centrées sur le professeur sont majoritaires. Cela est surprenant puisque, comme le soulignent ces auteurs, bien que les nouveaux professeurs aient suivi des activités de formation pédagogique, « les répondants se considèrent d'abord comme des experts de contenu, dont la responsabilité première est de poursuivre l'étude et le développement des connaissances et de les rendre disponibles aux étudiants (p. 248) ». De prime à bord, nous aurions pu penser que cette participation à des activités de développement professionnel, même sur une base volontaire, aurait pu les inciter à adopter des conceptions de l'apprentissage plus centrées sur les étudiants. Ce genre de constat nous amène à nous questionner sur la nature des activités de formation et sur leur efficacité, notamment si ces dernières tiennent compte des conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs comme le recommandent plusieurs chercheurs (Entwistle et Walker, 2000; Hativa, 2000; Kane et al., 2002).

Tel que présenté dans le Tableau 2.1-3, cette importante prévalence des conceptions chez les nouveaux professeurs axée davantage sur le professeur est également constatée par Demougeot-Lebel et Perret (2010a).

À partir d'une première question ouverte « Quelle définition donnez-vous d'apprendre? » et d'une seconde « Quelle définition donnez-vous d'enseigner? », ces chercheurs ont fait émerger les conceptions initiales de cinquante-cinq chargés de travaux dirigés ou de travaux pratiques français inscrits volontairement à une formation sur le métier de professeur. Ils ont découvert qu'en ce qui a trait à la définition de l'enseignement, 21 chargés de travaux pratiques se réfèrent exclusivement à un modèle centré sur le professeur contre cinq qui se rattachent à un modèle centré sur l'apprenant. Ils ont aussi noté que plus de la moitié (n = 26) donnent une définition qui associe les deux modèles. Ces résultats de Demougeot-Lebel et Perret (2010a) sont intéressants, car leurs observations voulant que plus de la moitié des chargés de travaux dirigés donnent une définition de l'enseignement qui se rattache aux deux principales catégories de conceptions de l'enseignement nous indiquent qu'une certaine ambivalence existe chez les nouveaux professeurs. Selon nous, cette ambiguïté pourrait être due à la confrontation des conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs avec les conceptions et idées véhiculées

Tableau 2.1-3

Prévalence des conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs

Auteurs	Conceptions centrées sur le professeur	Conceptions centrées sur les interactions	Conceptions centrées sur les étudiants
Loiola et Tardif (2001)	5		3
Mclean et Bullard (2000)	0		8
Demougeot-Lebel et Perret (2010a)	21		5
Total	26		16

dans les activités de formation suivies, leurs propres conceptions de l'enseignement ou celles qui existent dans leur nouvel environnement de travail.

Signalons que cette prévalence des conceptions centrées sur le professeur va à l'encontre des résultats de Mclean et Bullard (2000) dans leur étude réalisée auprès de huit nouveaux professeurs de géographie anglais participant, sur une base volontaire, à un programme de formation à l'enseignement. Ces chercheurs ont observé, dans l'analyse des portfolios de ces nouveaux professeurs, qu'ils possédaient tous des conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants et leur développement. De plus, ces auteurs ont observé que malgré ces conceptions, les nouveaux professeurs peinent à les mettre en pratique. Mclean et Bullard (2000) suggèrent que ces difficultés de mise en œuvre pourraient être attribuées à une sous-estimation de la complexité de la mise en pratique de ces conceptions.

À lumière des résultats des travaux portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs, nous constatons que leurs conceptions de l'enseignement ne diffèrent pas de celles de la population enseignante universitaire en général. Elles sont soit centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Les études recensées ne nous ont pas permis de trouver l'existence de conceptions centrées sur les interactions chez les nouveaux professeurs. Nous constatons également l'absence de conceptions centrées sur la collaboration. Il semble que la prévalence des conceptions centrées sur le professeur soit plus grande que ce qui a été observé dans la population de professeurs en général.

Le peu d'études portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs nous empêche de tirer des conclusions hâtives. Par ailleurs, les résultats des études nous laissent à penser que les nouveaux professeurs ne peuvent être aisément catégorisés selon qu'ils ont des conceptions centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Les réponses ambivalentes obtenues par Demougeot-Lebel et Perret (2010a) ou de possibles liens avec un contexte de formation constaté par Loiola et Tardif (2001) et Mclean et Bullard (2000) nous laissent à penser que les conceptions des nouveaux professeurs nécessitent d'être analysées plus en profondeur, car elles constituent un élément important autour duquel les pratiques d'enseignement s'articulent.

2.1.3 Les dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives.

Au fil de leurs recherches, les auteurs des études descriptives énumérées précédemment ont vu émerger un certain nombre de dimensions qui permettent de caractériser ou de mieux cerner les conceptions éducatives qu'ils ont identifiées. Ces dimensions représentent des thèmes, des idées, des concepts sur lesquels les professeurs interrogés se sont exprimés et permettent aux chercheurs de mieux situer les professeurs selon qu'ils se trouvent dans l'une ou l'autre de ces catégories de conceptions. Le Tableau 2.1-4 contient une synthèse des dimensions évoquées par les auteurs. Ces dimensions ont été regroupées selon qu'elles sont associées au professeur, aux étudiants et aux savoirs ou aux connaissances ainsi que celles associées au processus d'enseignement-apprentissage.

2.1.3.1 Les dimensions des conceptions éducatives associées au professeur

Le rôle du professeur

Le rôle du professeur représente une dimension importante régulièrement mentionnée dans leur discours lorsqu'ils décrivent leurs conceptions de l'enseignement. Tel que rapporté par Fox (1983), González (2011), Gow et Kember (1993), Pratt (1992) et Prosser et al. (1994), dans les conceptions plus centrées sur le professeur, le rôle du professeur est vu comme celui d'un présentateur d'informations ou de structures d'informations (Kember, 1997). Les professeurs se

perçoivent comme un rouage important dans le processus d'apprentissage des étudiants. Dans les conceptions centrées sur les interactions et les étudiants, le rôle du professeur est perçu comme celui d'un facilitateur ou d'un agent de changement auprès des étudiants. Les professeurs deviennent alors des créateurs de conditions aidant à l'apprentissage.

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

Dimensions des conceptions éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur les interactions et la communication	Centrées sur l'apprenant
<u>Dimensions associées au professeur</u>			
Rôle du professeur	Présentateur d'informations (Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983; González, 2011; Gow et Kember, 1993; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)	Facilitateur ou agent de changement (Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983; González, 2011; Gow et Kember, 1993; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)	
<u>Dimensions associées aux étudiants</u>			
Rôle des étudiants	Passifs dans l'apprentissage (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)	Actifs dans leurs apprentissages (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)	
		Réactifs aux situations d'apprentissage proposées (Bain et McNaught, 2006)	Actifs dans leurs apprentissages (Bain et McNaught, 2006)
Intérêt et motivation des étudiants	Motivation provient du professeur (Kember et Kwan, 2000)		Motivation provient des étudiants (Kember et Kwan, 2000)
	Extrinsèque aux étudiants Partir du plan de cours ou des objectifs à atteindre (Bain et McNaught, 2006; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)		Intrinsèque aux étudiants Partir des préférences des étudiants et les lier à l'enseignement (Bain et McNaught, 2006; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)
Conceptions ou connaissances des étudiants	Sont ignorées (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)		Sont considérées (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)
<u>Dimensions associées aux savoirs ou connaissances</u>			
Nature des connaissances ou croyances épistémologiques	Construites à l'externe (Kember, 1997; Lamas et al., 2011; Samuelowicz et Bain, 2001)		Constructions personnelles ou sociales (Kember, 1997; Lamas et al., 2011; Samuelowicz et Bain, 2001)

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

Dimensions des conceptions éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur les interactions et la communication	Centrées sur l'apprenant
Usages escomptés des connaissances	<p>Abstraites (Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Appliqués dans le contexte immédiat (Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Tâches académiques abstraites (Bain et McNaught, 2006)</p>	<p>Située (Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Liés à la compréhension de la réalité par les étudiants (Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>	<p>Tâches authentiques ou expérientielles (Bain et McNaught, 2006)</p>
Sources des connaissances et des expériences	<p>Détenues par le professeur (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p>	<p>Détenues par les étudiants ou la société (Chan et Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang et Cheng, 2009; Kember, 1997)</p>	
<u>Dimensions associées au processus d'enseignement-apprentissage</u>			
But de l'éducation, résultats escomptés de l'apprentissage ou objectifs d'apprentissage	<p>Développer des habiletés générales (Gow et Kember, 1993; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p> <p>Connaître davantage (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Objectifs d'apprentissage très orientés vers le domaine disciplinaire (Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983)</p>		<p>Entraîner les étudiants pour des professions spécifiques (Gow et Kember, 1993)</p> <p>Changer les façons de penser (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Objectifs d'apprentissage orientés sur le développement des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983)</p>
Processus d'apprentissage	<p>Reproduction fragmentaire (béhaviorisme) (Bain et McNaught, 2006)</p>		<p>Transformation des connaissances (cognitivisme) (Bain et McNaught, 2006)</p>

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

Dimensions des conceptions éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur les interactions et la communication	Centrées sur l'apprenant
Contrôle des contenus à enseigner	<p>Mémoriser des faits et des contenus et reproduire des connaissances (Bain et McNaught, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Professeur seul (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>		<p>Appliquer les nouvelles connaissances dans de nouveaux contextes et développer une vision personnelle des phénomènes (Bain et McNaught, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Étudiants avec ou sans le professeur (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>
Directionnalité de l'enseignement	<p>Transmission unidirectionnelle des contenus (Samuelowicz et Bain, 1992)</p> <p>Modèle instructiviste (Bain et McNaught, 2006)</p>		<p>Processus bidirectionnel impliquant le professeur et les étudiants (Samuelowicz et Bain, 1992)</p> <p>Modèle constructiviste (Bain et McNaught, 2006)</p>
Interactions professeur-étudiants	<p>Unidirectionnelles du professeur vers les étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>	<p>Multidirectionnelles afin de donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Bain et McNaught, 2006; Ho et al., 2001; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p>	<p>Bidirectionnelles afin de donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>
Valeur des erreurs	<p>Implication minimale des étudiants dans la collaboration pour donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Interactions ne sont pas suscitées (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>À minimiser ou à éviter (Bain et McNaught, 2006)</p>	<p>Engagement des étudiants dans des processus de compréhension communs (Bain et McNaught, 2006)</p>	<p>Interactions sont suscitées (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Représentent des opportunités d'apprentissage (Bain et McNaught, 2006)</p>

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

Dimensions des conceptions éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur les interactions et la communication	Centrées sur l'apprenant
Contexte d'apprentissage	Le professeur s'en préoccupe peu (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	Doit supporter les apprentissages, la participation, les échanges et les rendre agréables (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007) (Bain et McNaught, 2006)	

2.1.3.2 Les dimensions des conceptions éducatives associées aux étudiants

Le rôle des étudiants

Le rôle des étudiants constitue une autre dimension importante dans les conceptions éducatives des professeurs. Plusieurs auteurs ont observé qu'un rôle passif des étudiants, c'est-à-dire recevoir et mémoriser les informations transmises par le professeur, est associé à des conceptions centrées sur le professeur (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994). De plus, bien que pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), le rôle des étudiants est une dimension qui distingue les approches d'enseignement que nous verrons dans la section 2.2.3, leurs observations vont dans le même sens que celles des études sur les conceptions de l'enseignement.

Pour les conceptions centrées sur les interactions et la communication, selon Bain et McNaught (2006), les étudiants jouent un rôle réactif aux situations d'apprentissage proposées par le professeur.

Dans les conceptions centrées sur les étudiants, ces derniers jouent un rôle actif, engagé et participatif dans la construction de leurs connaissances et la création de leurs savoirs (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)

Intérêt et motivation

Bien que Kember et Kwan (2000) aient observé cette dimension à propos des approches d'enseignement que nous verrons dans la section 2.2.3, leurs observations appuient, selon nous, l'idée que la motivation des étudiants est une dimension qui permet de classer les conceptions éducatives des professeurs. Ainsi, pour les professeurs dont les conceptions sont centrées sur le professeur et son contenu et à la limite, centrées sur les interactions et la communication, la motivation des étudiants ne peut venir que des interventions liées à leurs plans de cours ou des objectifs d'apprentissage qui orientent les évaluations et les certifications des programmes d'études. Pour Parpala et Lindblom-Ylänne (2007), les professeurs

accordent de l'importance au fait qu'ils doivent inspirer leurs étudiants, les inciter et les motiver à apprendre davantage. En somme, la motivation est extrinsèque aux étudiants (Bain et McNaught, 2006).

Selon nous, cette dimension est à l'opposé de celle de Parpala et Lindblom-Ylänne (2007) qui indiquent que certains professeurs considèrent que les étudiants doivent initialement être motivés à apprendre et que l'enseignement doit partir de leurs préférences et motivations (Samuelowicz et Bain, 2001). Par conséquent, les sources de motivation et d'intérêt sont intrinsèques aux étudiants (Bain et McNaught, 2006). Il importe donc de partir des préférences et besoins des étudiants (Kember et Kwan, 2000).

Les conceptions ou connaissances des étudiants

La considération ou la non-considération des conceptions ou des connaissances des étudiants dans le processus d'apprentissage est une dimension fréquemment citée dans les études pour distinguer les conceptions de l'enseignement des professeurs. Pour ceux qui ont des conceptions centrées sur le professeur, ces conceptions ou connaissances ne sont pas considérées (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

À l'opposé, pour les conceptions centrées sur les étudiants, les conceptions ou connaissances jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Elles sont considérées (Ho et al., 2001) et peuvent servir de point de départ dans le processus d'apprentissage (Pratt, 1992; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001) et donner du sens à ce processus (Bain et McNaught, 2006; Samuelowicz et Bain, 2001).

2.1.3.3 Les dimensions des conceptions éducatives associées aux savoirs ou connaissances

La nature des connaissances

La nature des connaissances des professeurs par rapport aux connaissances ou aux savoirs représente une autre dimension observée chez les professeurs. Pour certains d'entre eux, les connaissances sont des constructions externes maîtrisées

par les professeurs (Kember, 1997; Samuelowicz et Bain, 2001) qui peuvent être apprises par les étudiants. À l'opposé, les connaissances sont considérées par d'autres professeurs comme des constructions personnelles (Samuelowicz et Bain, 2001) ou sociales (Kember 1997) des personnes qui les élaborent.

Pour Bain et McNaught (2006), la nature des connaissances varie selon qu'elles sont abstraites ou situées dans un contexte donné. Cela rejoint la dimension de la nature des connaissances voulant qu'il soit important que les étudiants considèrent les contenus des cours de manière plus large, notamment dans des situations de la vie réelle.

Les usages escomptés des connaissances

Pour Pratt (1992) et Samuelowicz et Bain (1992, 2001), les usages escomptés des connaissances apprises dans un cours sont une dimension qui permet de distinguer les conceptions de l'enseignement des professeurs. Une application et une utilisation des connaissances restreintes au contexte du cours traduisent des conceptions centrées sur l'enseignement alors que l'usage des connaissances aidant à la compréhension de la réalité propre aux étudiants est associé à des conceptions centrées sur la communication, les étudiants ou la collaboration.

Bain et McNaught (2006) décrivent une autre dimension qui s'apparente à l'usage des connaissances. Pour les conceptions plus centrées sur le contenu, l'orientation des tâches est plus académique ou abstraite alors que pour les conceptions plus centrées sur l'apprentissage, les tâches demandées sont plus authentiques ou expérientielles pour les étudiants.

Les sources de connaissances et d'expériences

Selon les conceptions de l'enseignement des professeurs, les sources de connaissances et d'expériences à utiliser dans l'enseignement varient selon qu'elles proviennent uniquement des professeurs ou des figures d'experts. Dans ce sens, les professeurs considèrent comme essentielle leur expertise dans leur domaine disciplinaire (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). À l'opposé, les étudiants peuvent être considérés comme des sources de connaissances ou d'expériences à utiliser

dans l'enseignement (Chan et Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang et Cheng, 2009; Kember, 1997).

2.1.3.4 Les dimensions des conceptions éducatives associées au processus d'enseignement-apprentissage

Le but de l'éducation

Les propos des professeurs portant sur le but de l'éducation donnent une vision claire de ce sur quoi ils basent leurs conceptions de l'éducation. Pour certains professeurs, l'éducation a pour but de développer chez les étudiants des habiletés et des compétences de base telles que la résolution de problèmes (Gow et Kember, 1993; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Selon Gow et Kember (1993), cette façon de voir l'éducation est associée aux professeurs qui ont des conceptions centrées sur l'enseignement. À l'inverse, pour ceux qui ont des conceptions centrées sur les étudiants, cette dimension tend vers un but de l'éducation associé au développement d'habiletés et de compétences spécifiques à une profession donnée (Gow et Kember, 1993).

Certains auteurs ont observé, dans les propos des professeurs interrogés, une dimension qui est étroitement liée au but de l'éducation, soit les résultats escomptés de l'apprentissage. Pour les professeurs ayant des conceptions centrées sur l'enseignement, l'apprentissage a un caractère quantitatif. Les connaissances sont cumulatives et apprendre consiste à cumuler ces dernières (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Pour les professeurs possédant des conceptions centrées sur les étudiants, apprendre consiste à changer sa façon de voir les choses, comprendre différemment les liens entre les connaissances, les domaines disciplinaires et la société (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Cette idée d'ouverture rejoint la dimension de Parpala et Lindblom-Ylänne (2007) voulant qu'il importe que les étudiants voient les contenus des cours de manière plus large que le confinement imposé par leurs cours.

En lien avec le contrôle des contenus, Bain et McNaught (2006) ont observé deux autres dimensions portant sur les objectifs d'apprentissage et la visée de

l'enseignement. Pour ces auteurs, des objectifs d'apprentissage ou la visée de l'enseignement peuvent être très bien orientés et définis à l'avance en fonction du domaine disciplinaire ou à l'opposé, être très peu orientés ou être axés sur le développement des étudiants. Selon les conceptions éducatives identifiées par Fox (1983), cette dimension s'apparente à celle du but de l'éducation dans le sens où celle-ci peut être vue comme une manière de développer des connaissances précises chez les étudiants, mais également une façon de promouvoir le développement général des étudiants en tant qu'individus.

Le processus d'apprentissage

Bain et McNaught (2006) identifient deux dimensions relativement proches l'une de l'autre : celle sur le processus d'apprentissage et celle sur la théorie de l'apprentissage rapportée par les professeurs. Pour certains professeurs, apprendre consiste à reproduire des apprentissages ou des façons de faire. Cette manière de considérer l'apprentissage peut être associée à une théorie de l'apprentissage de type « instructiviste » ou béhavioriste (Bain et McNaught, 2006). Bien que pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), le processus d'apprentissage des étudiants est une dimension qui distingue les approches d'enseignement que nous verrons à la section 2.2.3, leurs observations vont dans le même sens que celles des études sur les conceptions de l'enseignement centrées sur le professeur à l'effet que le processus d'apprentissage chez les étudiants consiste à mémoriser des faits et des contenus. Ils doivent reproduire des connaissances (Bain et McNaught, 2006).

Dans les conceptions plus centrées sur les étudiants, les professeurs voient dans l'apprentissage un processus de transformation des connaissances des étudiants. Les étudiants doivent appliquer les nouvelles connaissances dans différents contextes et développer une vision plus personnelle des phénomènes à comprendre (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) ou construire leurs apprentissages (Bain et McNaught, 2006). Cela est associé à une vision plus cognitive ou constructiviste de l'apprentissage (Bain et McNaught, 2006).

Le contrôle des contenus

Le contrôle des contenus est une dimension qui identifie la personne responsable des contenus à apprendre dans une situation d'enseignement-apprentissage. Il a été observé que pour les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur le professeur, les contenus à enseigner sont déterminés par les professeurs, le domaine disciplinaire du cours ou le matériel didactique employé (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). À l'opposé, les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants offrent aux étudiants de choisir ou de négocier les contenus abordés dans leurs cours (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

La directionnalité de l'enseignement

Pour Samuelowicz et Bain (1992), la directionnalité de l'enseignement représente le sens de circulation des informations et connaissances dans les situations d'apprentissage. Ainsi, pour les professeurs qui ont des conceptions éducatives centrées sur eux-mêmes, le flux d'informations est unidirectionnel. Il part d'eux vers les étudiants. Cette manière de considérer l'enseignement s'apparente au modèle « instructiviste » de Bain et McNaught (2006). Dans le cas où les professeurs ont des conceptions éducatives centrées sur les étudiants, les informations circulent de manière bidirectionnelle, c'est-à-dire qu'elles peuvent partir du professeur vers les étudiants et vice-versa. Pour Bain et McNaught (2006), cette bidirectionnalité de l'enseignement est associée au modèle constructiviste de l'enseignement.

Les interactions professeurs-étudiants

La dimension portant sur les interactions entre les professeurs et les étudiants est apparentée à celle de la directionnalité de l'enseignement. En effet, pour les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur eux, les interactions sont essentiellement unidirectionnelles allant d'eux aux étudiants. Les quelques interactions provenant des étudiants sont là pour maintenir l'attention ou clarifier les compréhensions des étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain,

1992, 2001). Bien que Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) aient observé cette dimension à propos des approches d'enseignement que nous verrons à la section 2.2.3, ces auteurs observent qu'il n'y a aucun rôle attribué aux interactions au sein des approches d'enseignement centrées sur le professeur et le contenu. Ces interactions sont à éviter en grands groupes.

Pour les professeurs ayant une conception de l'enseignement plus centrée sur la communication, les interactions sont multidirectionnelles, peuvent prendre la forme de questions-réponses, de discussions, de constructions communes ou de partage avec le professeur ou les autres étudiants et servent aux étudiants à donner du sens à leurs apprentissages (Bain et McNaught, 2006; Ho et al., 2001; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Les interactions entre les étudiants et leurs professeurs peuvent servir à la construction de connaissances dans les conceptions centrées sur l'apprentissage, et ce, peu importe la taille des groupes d'étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La considération des erreurs

La considération ou la non-considération des erreurs dans le processus d'apprentissage est une dimension rapportée par Bain et McNaught (2006). Selon les conceptions de l'enseignement des professeurs, ces erreurs peuvent être vues comme nuisibles et à minimiser alors que pour d'autres professeurs, elles représentent des opportunités pour provoquer des apprentissages.

Le contexte d'apprentissage

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), les professeurs qui ont des conceptions centrées sur le professeur se préoccupent peu de l'atmosphère générale de leur cours. Pour les conceptions centrées sur la communication et les étudiants, les professeurs cherchent à créer une atmosphère propice aux apprentissages et aux échanges et qui permet la participation de tous leurs étudiants (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007).

L'intégration de l'apprentissage en ligne et en présentiel

Bain et Mcnaught (2006) ont observé une dimension importante dans les discours des professeurs par rapport à l'intégration de l'enseignement en ligne dans leur cours. Pour certains professeurs, cette notion d'environnement d'apprentissage en ligne n'est pas intégrée dans leur cours. Il constitue un ajout non essentiel qui, à la limite, pourrait ne pas exister ou ne pas être utilisé. À l'opposé, pour certains professeurs, cette composante en ligne est essentielle et centrale. Elle fait partie du design pédagogique de leur cours et s'intègre aux éléments d'enseignement en présentiel.

Ainsi, notre recension des études sur les conceptions éducatives nous permet de constater que plusieurs dimensions observées et rapportées se retrouvent chez plus d'un auteur. Cette juxtaposition dans les propos des professeurs nous indique que ces dimensions représentent des éléments clés pour aider à cerner les conceptions éducatives des professeurs.

À l'inverse, les espaces vides (grisés) dans le Tableau 2.1-4, nous indiquent que, parmi les études que nous avons recensées, la description de certaines dimensions est absente par rapport à certaines catégories de conceptions éducatives. C'est spécialement le cas pour les catégories de conceptions éducatives centrées sur les interactions et la communication et celles centrées sur la collaboration.

Par ailleurs, il semble que l'évocation de nouvelles dimensions au fil des recherches permet d'identifier des zones où plus de recherches nous apparaissent nécessaires afin de confirmer les dimensions relativement bien circonscrites et clarifier celles qui émergent. Par exemple, la dimension portant sur l'intégration de l'enseignement en ligne rapportée par Bain et Mcnaught (2006) et González (2010) est récente. Il nous apparaît tout à fait pertinent de vérifier dans le discours des professeurs, si cette dimension s'y retrouve toujours ou si elle ne pourrait pas être davantage clarifiée, car l'enseignement en ligne implique plusieurs éléments, notamment celui de l'utilisation des TIC.

Dans un autre ordre d'idées, nous remarquons que la notion d'interactions se retrouve dans les dimensions observées, ce qui nous permet de confirmer notre idée

selon laquelle cette notion est importante sans pour autant nous indiquer si cette importance est suffisante pour constituer une catégorie de conception. D'un autre côté, nous retrouvons peu d'éléments portant sur la collaboration dans les dimensions recensées.

2.1.4 Les déterminants des conceptions éducatives des professeurs

À partir de certains constats rapportés par des chercheurs comme Samuelowicz et Bain (1992, 2001) qui notent des différences dans les conceptions des professeurs selon le cycle d'enseignement, d'autres chercheurs ont étudié et tenté de caractériser les déterminants qui influencent les conceptions éducatives des professeurs.

2.1.4.1 L'influence des croyances sur les conceptions éducatives

Tel qu'indiqué dans la section 2.1.1, les conceptions éducatives sont fondées sur des idéaux, des valeurs, des préjugés et des croyances. Dans ce sens, Chan et Elliott (2004) ont constaté que les croyances épistémologiques, c'est-à-dire celles qui portent sur la nature des connaissances ou savoirs, influencent les conceptions éducatives.

Pour arriver à ces constats, ces deux chercheurs ont utilisé deux questionnaires. Le premier était une adaptation du questionnaire sur les croyances (*Epistémological beliefs questionnaire*) de Schommer (1990). Le second était un questionnaire portant sur les conceptions éducatives que les auteurs ont développé à partir de la littérature scientifique portant sur les conceptions éducatives. Ils ont administré ce questionnaire à 385 futurs professeurs dans un programme de formation d'un établissement universitaire de Hong Kong. Ces chercheurs ont démontré que lorsque de futurs professeurs associent les connaissances à des experts dans leur domaine et à des certitudes véhiculées par les gens, ces futurs professeurs sont modérément associés à des conceptions éducatives centrées sur le professeur. De manière complémentaire, ils ont aussi découvert que ces mêmes connaissances, soit les connaissances provenant d'autorités comme des experts et les certitudes sont négativement liées à des conceptions de l'enseignement plus constructivistes, c'est-à-dire centrées sur les étudiants.

2.1.4.2 L'influence du domaine disciplinaire sur les conceptions éducatives des professeurs

Certains auteurs se sont penchés sur l'influence des domaines disciplinaires sur les conceptions éducatives des professeurs. Par exemple, dans leur étude présentée précédemment, Demougeot-Lebel et Perret (2010a) ont constaté que les chargés de travaux pratiques provenant des domaines des sciences et techniques se distinguent par leurs conceptions de l'enseignement centrées sur l'enseignement du type magistro-centré et leurs conceptions de l'apprentissage où ce processus est perçu comme une simple augmentation de connaissances par rapport aux chargés de travaux provenant des autres domaines, soit ceux des sciences de la vie, de la terre, de la santé et des sciences humaines. Ces auteurs sont arrivés à ces constats en administrant un questionnaire inspiré de la littérature sur les approches phénoménologiques pour faire émerger les conceptions éducatives.

Les travaux de Norton et al. (2005) permettent également de bien prendre conscience que les conceptions de l'enseignement des professeurs peuvent varier selon les domaines disciplinaires. Dans leur étude, ces auteurs cherchaient à explorer les conceptions et les intentions des professeurs à l'aide d'un questionnaire construit à partir de celui utilisé par Gow et Kember (1993). Ils ont obtenu 969 réponses provenant de quatre établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni. Ces chercheurs ont trouvé que les professeurs en art et en sciences sociales ont des conceptions plus portées sur les interactions alors que les professeurs des disciplines de sciences pures ou de la nature ont des conceptions plus centrées la formation des étudiants en fonction de leurs emplois futurs. En plus de leur permettre d'affirmer que les conceptions des professeurs varient selon les domaines disciplinaires, leurs travaux ont permis à Norton et al. (2005) de constater que pour un même domaine disciplinaire, les professeurs de différents établissements d'enseignement universitaires ont des conceptions de l'enseignement relativement similaires.

En bref, les deux études Demougeot-Lebel et Perret (2010a) et Norton et al. (2005) nous permettent de constater que les conceptions de l'enseignement peuvent être influencées par le contexte disciplinaire dans lequel les professeurs exercent leur profession.

2.2 Les approches d'enseignement

Pour bien comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, il nous apparaît nécessaire d'aller au-delà de leurs conceptions éducatives. Il nous semble important de s'intéresser à leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, à leurs approches d'enseignement.

Dans le cas présent, le terme « approche d'enseignement » réfère à la manière ou aux façons dont les professeurs s'y prennent pour exercer leur profession. La Figure 2.2-1, tirée de Sadler (2008), schématise l'organisation des approches d'enseignement en relation avec les conceptions éducatives des professeurs. Tel qu'illustré, selon Martin et al. (2000), Trigwell et al. (1994) et Trigwell et Prosser (1996b), les approches d'enseignement se composent de deux éléments : une intention ou une motivation et une ou plusieurs stratégies. L'intention permet de répondre à la question « Pourquoi un professeur adopte-t-il une stratégie plutôt qu'une autre? » tandis que la ou les stratégies permettent de constater ce qu'un professeur met en œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'il propose.

La Figure 2.2-1 permet également d'observer le niveau d'abstraction des conceptions et des approches d'enseignement. Nous remarquons dans cette figure que les approches d'enseignement s'observent par des actions concrètes, ce qui leur procure un faible niveau d'abstraction. De plus, tel que démontré dans la section 2.1.4 et illustré dans la Figure 2.2-1, le contexte influence peu les conceptions éducatives. Dans le même sens, nous verrons dans la section 2.2.4 que le contexte influence les approches d'enseignement.

2.2.1 Les études descriptives des approches d'enseignement universitaire

Après s'être intéressés aux conceptions éducatives, plusieurs chercheurs ont étudié les différentes approches d'enseignement utilisées par les professeurs. La plupart de ces recherches se sont déroulées de la même manière que celles réalisées pour cerner les différentes approches d'apprentissage utilisées par les étudiants, soit par le biais d'entrevues réalisées auprès de professeurs.

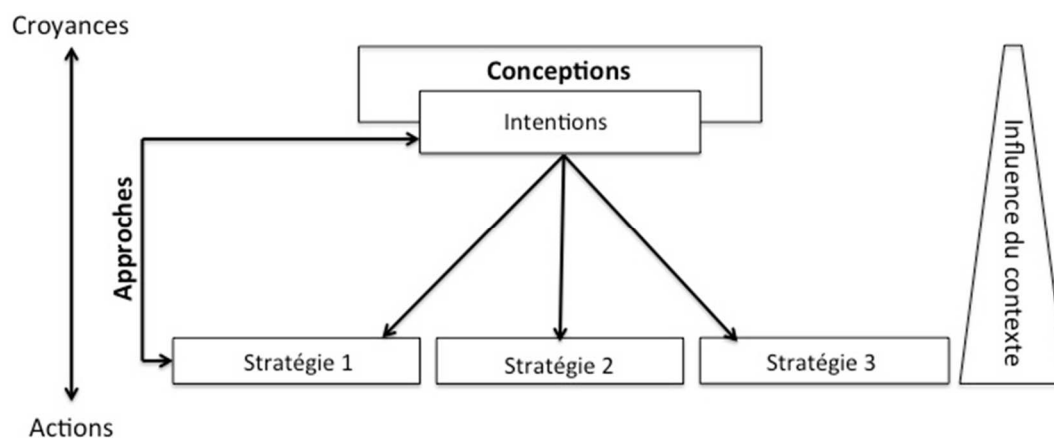


Figure 2.2-1 - La relation entre les conceptions et les approches éducatives (Tiré de Sadler (2008))

Malgré le fait que des approches phénoménologiques ou cognitives aient été utilisées pour étudier les approches d'enseignement, les résultats des études recensées nous orientent vers une description des approches d'enseignement selon deux catégories ou pôles autour desquels ces approches sont regroupées. Les approches d'enseignement déclarées par les professeurs sont centrées soit sur le contenu ou sur l'apprentissage (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Martin et al., 2000; Postareff, 2007; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et Prosser, 1996a; Trigwell et al., 1994, 1999).

Dans les approches centrées sur le contenu, l'intention des professeurs est de transférer des informations ou des connaissances aux étudiants en utilisant des stratégies pédagogiques centrées sur le professeur. Dans leurs pratiques, les professeurs se concentrent sur leurs stratégies d'enseignement plutôt que sur l'apprentissage de leurs étudiants. Ils s'adressent à l'ensemble des étudiants (Kember et Kwan, 2000) pour leur transmettre ou démontrer des faits, des habiletés que ces derniers doivent apprendre, sans se préoccuper des liens à faire entre ces éléments (Trigwell et al., 1999). Les professeurs qui déclarent adopter ces approches se préoccupent essentiellement de la manière d'organiser, de structurer et de présenter les contenus de façon à ce que les étudiants comprennent (Kember, 1997; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi et Ashwin, 2006). Il y a peu d'interactions

entre les professeurs et leurs étudiants (Trigwell et al., 1994). Ces professeurs s'appuient sur des sources de motivation extrinsèques aux étudiants (Kember et Kwan, 2000). Ils ne se préoccupent pas des connaissances préalables des étudiants (Virtanen et Lindblom-Ylänne, 2009). Les sources d'exemples pour enseigner sont puisées dans leurs expériences personnelles (Kember et Kwan, 2000). Les stratégies d'enseignement les plus courantes consistent en des exposés appuyés par des soutiens visuels comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008). Ces professeurs attribuent les variations dans les résultats des étudiants aux différences dans les habiletés de leurs étudiants ou dans les variations dans leurs propres compétences à organiser et présenter leurs contenus (Ramsden, 2003).

Trigwell et al. (1994) identifient trois différentes approches qui entrent dans la catégorie des « *information transmission/ teacher-focused* (ITTF) ». Quant à lui, Sadler (2008), après avoir suivi 11 nouveaux professeurs écossais pendant trois années, décrit non pas des approches, mais une seule approche caractérisée par un professeur qui parle à un groupe d'étudiants de manière à leur fournir les théories sous-jacentes liées à un thème ou à un concept. Les étudiants sont invités à écouter et à prendre des notes à partir de ce qui est dit et présenté sur le diaporama du professeur. Sadler (2008) identifie cette approche comme étant celle du « livreur d'information » (*delivery of information*). Cette approche a également été cernée par Kember et Kwan (2000) lorsqu'ils ont examiné les approches d'enseignement de 17 chargés de cours (*lecturer*) et par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) qui ont interrogé 71 professeurs.

Quant à elles, les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage des étudiants (*student-focused, learning-centred, conceptual change/student-focused* (CCSF)) sont utilisées avec l'intention d'aider les étudiants à développer leurs compréhensions et les soutenir dans leur processus d'apprentissage (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2007a; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999). Les professeurs qui déclarent adopter ces approches voient l'apprentissage des étudiants comme étant un processus de construction ou de changements conceptuels. Ils se préoccupent alors de ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées

(Kember, 1997), notamment pour lier les nouvelles connaissances avec leurs connaissances et s'assurent de les encourager à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999). Ces professeurs reconnaissent que la motivation des étudiants est intrinsèque et proposent des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles leurs besoins d'apprentissage et préférences peuvent s'insérer, notamment en utilisant les expériences des étudiants (Kember et Kwan, 2000).

Dans ces approches, les stratégies pédagogiques sont plus variées (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008). Bien que des stratégies comme la présentation et la transmission d'informations puissent être utilisées (Ramsden, Prosser, Trigwell et Martin, 2007), des tâches plus diversifiées sont proposées aux étudiants comme, par exemple, des exercices pratiques. Des interactions avec le professeur ou leurs pairs sont mises en œuvre par le biais de discussions ou de débats, etc. Derrière toutes ces stratégies, il est attendu que les étudiants fassent quelque chose avec les informations et les connaissances avec lesquelles ils sont mis en contact (Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Sadler, 2008).

Ici encore, Trigwell et al. (1994) sont les seuls à avoir observé plus d'une approche d'enseignement centrée sur les apprentissages. De son côté, Sadler (2008) rapporte une approche de sollicitation d'engagement des étudiants dans leur processus d'apprentissage. Quant à eux, Kember et Kwan (2000) et Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) ne rapportent qu'une seule approche, soit celle centrée sur l'apprentissage.

Il faut souligner que Trigwell et al. (1994) ont identifié une approche d'enseignement centrée sur les interactions. Dans celle-ci, les professeurs croient que les étudiants doivent être actifs dans leurs apprentissages. Ils proposent des activités qui soutiennent des interactions pour favoriser ces apprentissages tout en gardant le contrôle sur les situations d'enseignement-apprentissage proposées. En comparaison avec les approches rapportées dans les autres études recensées, il

appert que cette approche centrée sur les interactions n'a pas été observée par d'autres chercheurs que Trigwell et al. (1994).

Les travaux de Trigwell et al. (1994) sont également importants puisqu'à partir des résultats des entrevues qu'ils ont effectuées auprès de 24 professeurs de chimie et de physique, ces auteurs ont élaboré un questionnaire qui permet de mesurer quantitativement les deux catégories d'approches d'enseignement déclarées par les professeurs, soit celle centrée sur le contenu et l'autre sur l'apprentissage. L'« *Approaches to Teaching Inventory (ATI)* » est un outil qui a été amélioré et validé au fil des ans. La version finale du questionnaire (Trigwell et al., 1999) a été testée et validée auprès de 1023 professeurs provenant d'universités britanniques, américaines, scandinaves et de Hong Kong qui exercent leur profession dans les grands domaines disciplinaires (Trigwell et Prosser, 2006). Comme le soulignent Sadler (2008) ainsi que Trigwell et Prosser (2006), cet outil ne permet pas de saisir la richesse des approches déclarées par les professeurs, mais il permet de situer aisément le positionnement des approches que les professeurs déclarent adopter par rapport à d'autres éléments comme le contexte, les éléments sociodémographiques, etc.

Au-delà des similitudes constatées dans les études descriptives sur les approches d'enseignement que nous avons recensées, un certain nombre d'observations et de questionnements peuvent être formulés.

Premièrement, le Tableau 2.2-1, nous permet de constater qu'outre l'étude de Trigwell et al. (1994), il ne semble pas y avoir une catégorie d'approches d'enseignement dont la prévalence observée chez les professeurs est largement supérieure à une autre.

Deuxièmement, lorsque nous analysons les approches d'enseignement décrites par Trigwell et al. (1994), nous retrouvons les deux composantes que ces derniers incluent dans leur définition d'une approche, soit l'intention et la stratégie. La présence de la composante « stratégie » ne pose pas de problème puisqu'elle est reprise par d'autres auteurs comme Kember et Kwan (2000). Toutefois, comme le soulignent Kember et Kwan (2000), Postareff et al. (2008) et Sadler (2008), la notion d'intention est ambiguë, car elle est très proche de la définition des conceptions. En

effet, quelle est la différence entre la conception « transmettre des concepts du plan de cours » que présente Trigwell et Prosser (1997) et l'approche d'enseignement « stratégie centrée sur le professeur avec l'intention de transmettre de l'information aux étudiants » identifiée par Trigwell et al. (1994), et Trigwell et Prosser (1997)?

Tel qu'indiqué dans l'introduction de la section 2.2, selon Martin et al. (2000), Trigwell et al. (1994) et Trigwell et Prosser (1996b), l'intention ou la motivation qui composent les approches d'enseignement permettent de répondre à la question « Pourquoi telle stratégie plutôt qu'une autre? ». Ce questionnement exige une évaluation et un jugement qui ne peuvent être fondés que sur des expériences personnelles ou des valeurs. Comme nous l'avons vu à la section 2.1, ces formes de jugement sont des composantes des conceptions (Nespor, 1987). Ainsi, tel qu'illustré dans la Figure 2.2-1, il y a une interconnexion importante entre les conceptions et les approches d'enseignement. Nous pouvons donc nous demander si la distinction théorique et conceptuelle que font Trigwell et al. (1994) entre les intentions et les stratégies est justifiée.

Troisièmement, l'analyse des résultats pour cerner et décrire les approches d'enseignement nous permet de constater qu'elles sont passablement similaires dans les études recensées. Outre les résultats obtenus par Trigwell et al. (1994), nous constatons que les approches d'enseignement sont centrées soit sur le contenu ou sur l'apprentissage. Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) arrivent à la même conclusion après avoir procédé à des entrevues auprès de 69 professeurs d'établissements d'enseignement supérieur finlandais. Ces auteurs rapportent même

Tableau 2.2-1

Prévalence des approches d'enseignement des professeurs

Auteurs	Approches centrées sur le professeur	Approches centrées sur les interactions	Approches centrées sur l'étudiant
Trigwell et al. (1994)	19	3	2
Kember et Kwan (2000)	9		8
Martin et al. (2000)	13		13
González (2012)	7		11
Total	48	3	34

que la plupart des professeurs interrogés indiquent combiner les deux approches d'une manière ou d'une autre dans leurs pratiques pédagogiques.

Un certain nombre de recherches nous portent à penser que les approches d'enseignement sont beaucoup plus diversifiées que celles identifiées par les recherches citées précédemment et qui utilisent des démarches de recherches phénoménologiques ou des démarches qualitatives similaires à cette approche méthodologique. Par exemple, il est généralement observé que l'enseignement magistral sous forme d'exposés est la stratégie ou la méthode d'enseignement la plus utilisée (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2012; Higher Education Research Institute, 2009, 2011; Lammers et Murphy, 2002) et ce, dans différents domaines disciplinaires tel que l'informatique (Christie, 2009), la physique (Lattery, 2009), les sciences politiques (Bernstein, 2012), la littérature (Chick, 2009), l'économie (Watts et Becker, 2008) ou les systèmes d'information (Djajalaksana, 2011). Par ailleurs, nous constatons également que des approches ou des stratégies d'enseignement axées sur les interactions ou sur la collaboration sont aussi très utilisées. En effet, à l'issue d'un sondage administré à près de 695 enseignants en systèmes d'informations, Djajalaksana, (2011) identifie que des stratégies d'enseignement telles que les exposés interactifs, l'apprentissage coopératif/collaboratif et les groupes de discussions arrivent respectivement au deuxième, troisième et cinquième rang des stratégies d'enseignement les plus utilisées. Dans le même sens, dans leur recherche sur l'enseignement de l'économie réalisée auprès de 477 répondants, (Watts et Becker, 2008) constatent un accroissement de l'utilisation de méthodes d'enseignement telles que les groupes de discussions. Cet accroissement s'observe à partir des résultats obtenus par le biais de sondages réalisés en 1995, 2000 et 2005. Finalement, Chick, Haynie, et Gurung (2012) ainsi que Gurung, Chick, et Haynie (2009), dans leurs ouvrages composés de réflexions, d'études de cas et de revues de littérature, illustrent bien que dans la majorité des domaines disciplinaires, nous assistons à des changements dans les pratiques d'enseignement universitaire qui vont davantage vers des stratégies et approches plus centrées sur les étudiants, mais également vers des stratégies axées sur les interactions et la coopération et la collaboration (Higher Education Research Institute, 2009, 2011; Lammers et Murphy, 2002).

Dans ce sens, nous pouvons donc nous demander si cette façon de catégoriser les pratiques pédagogiques des professeurs selon deux seules catégories d'approches n'est pas un peu simpliste, d'autant plus que les pratiques se déroulent dans des situations d'enseignement-apprentissage relativement complexes. Tout comme pour les catégories de conceptions éducatives, nous pouvons nous demander si une approche méthodologique comme la phénoménologie ou des approches similaires sont appropriées pour faire émerger des approches d'enseignement qui ne sont pas uniquement centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Dans ce sens, nous pensons que plus de recherches utilisant d'autres approches méthodologiques sont probablement nécessaires pour voir émerger d'autres catégories d'approches d'enseignement et mieux discerner les subtilités dans les descriptions des approches d'enseignement.

2.2.2 Les approches d'enseignement des nouveaux professeurs

Il nous importe de signaler qu'outre les travaux de Sadler (2008) réalisés auprès de 11 futurs professeurs, nous n'avons pas recensé d'études portant spécifiquement sur les approches d'enseignement déclarées par les nouveaux professeurs. Les résultats obtenus par Sadler (2008) nous laissent à penser que les approches d'enseignement des nouveaux professeurs ne diffèrent pas de celles des autres professeurs dans les établissements d'enseignement supérieur. Par contre, nous pouvons nous demander si le nombre de recherches sur le sujet est suffisant pour pouvoir tirer de telles conclusions.

2.2.3 Les dimensions qui caractérisent les approches d'enseignement

Au fil de leurs recherches, les auteurs des études descriptives énumérées précédemment ont vu émerger un certain nombre de dimensions qui permettent de caractériser ou de mieux cerner les approches d'enseignement qui ont été identifiées. Ces dimensions représentent des thèmes, des idées, des concepts sur lesquels les professeurs interrogés se sont exprimés. Ces dimensions permettent aux chercheurs de mieux situer les approches selon qu'elles sont centrées sur les contenus, l'apprentissage ou la collaboration. Le Tableau 2.2-2 contient une synthèse des dimensions évoquées par les auteurs des études recensées précédemment.

Le rôle du professeur

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ciblent les éléments importants à apprendre. De plus, ils maintiennent une relation distante avec leurs étudiants en s'établissant comme expert des contenus à apprendre.

À l'inverse, selon Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans les cours où les approches d'enseignement sont davantage centrées sur l'apprentissage, les professeurs encouragent leurs étudiants à être actifs et critiques dans leurs apprentissages, car ils considèrent qu'ils ont la capacité d'apprendre par leurs propres moyens. Les professeurs entretiennent une relation plus égalitaire avec leurs étudiants. Ils peuvent autant apprendre de leurs étudiants que l'inverse.

Bien que l'appellation de cette dimension soit similaire à celle mentionnée dans le Tableau 2.1-4 et identifiée par les chercheurs pour décrire les conceptions éducatives, dans le cas de la description des approches éducatives, la dimension du rôle du professeur est plus en lien avec le type de relation qui existe entre le professeur et ses étudiants. Par contre, la description fournie par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) pour cette dimension comporte l'idée de diriger les apprentissages selon ce que le professeur croit important ou ce que les étudiants désirent. Cela s'apparente beaucoup à la dimension de la directionnalité décrite dans le Tableau 2.1-4.

Tableau 2.2-2

Dimensions qui caractérisent les approches éducatives

Dimensions des approches éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur l'apprenant	Centrées sur la collaboration
Rôle du professeur	Maintenir une relation d'autorité avec les étudiants et cibler les éléments importants à apprendre (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	Entretenir une relation égalitaire avec les étudiants et les encourager à construire leurs connaissances (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	
Planification de l'enseignement	Faire un design de cours rigide (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) Agrégation linéaire des contenus (Bain et McNaught, 2006)	Faire un design de cours flexible qui permet de tenir compte des besoins, attentes et connaissances des étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) Élaboration des contenus par itération (spirale) (Bain et McNaught, 2006)	
Techniques d'enseignement	Fournir abondamment de matériel didactique (notes, références, etc.), notamment à l'aide des TIC (beaucoup d'information rendue disponible en ligne) (Kember et Kwan, 2000) Centrer la transmission des connaissances sur les faits et détails prévus dans le plan de cours (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	Encourager les étudiants à découvrir et construire leurs connaissances (Kember et Kwan, 2000) Construire les connaissances en collaboration avec les étudiants et changer les techniques d'enseignement, s'il y a lieu (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	
Focus de l'enseignement	Centré sur l'ensemble du groupe (Kember et Kwan, 2000)	Centré sur les individus (Kember et Kwan, 2000)	
Prise en compte des caractéristiques des étudiants	Aucune considération des caractéristiques du groupe d'étudiants (Kember et Kwan, 2000)	Adaptation des stratégies en fonction des caractéristiques du groupe d'étudiants (Kember et Kwan, 2000)	
Sources de connaissances	Utiliser des connaissances et expériences restreintes du professeur (Kember et Kwan, 2000)	Utiliser les connaissances et expériences des étudiants (Kember et Kwan, 2000)	
Pratiques d'évaluation	Fréquentes et liées avec les contenus prescrits (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000) Utiliser des formes traditionnelles (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000)	Flexibles et possibilités de choix selon les besoins et les préférences des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000) Utiliser diverses formes d'évaluations qui permettent de vérifier la compréhension des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000)	

Tableau 2.2-2

Dimensions qui caractérisent les approches éducatives

Dimensions des approches éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur l'apprenant	Centrées sur la collaboration
Focus de l'utilisation des TIC	Utiliser les TIC pour remplacer les sources d'informations (Roberts, 2003)	Utiliser les TIC comme sources d'interaction pour aider à la construction de connaissances (Roberts, 2003)	
Nature de l'usage des TIC	Utiliser les TIC pour faire apprendre des contenus prédéterminés (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	Utiliser les TIC pour créer des opportunités d'apprentissage liées aux besoins des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	
Temps et lieux d'utilisation des TIC	Selon l'horaire prévu pour le cours (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	Selon l'horaire des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	

La planification de l'enseignement

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs s'attardent à transmettre les connaissances prévues dans le plan de cours et aucune dérogation à la planification du cours n'est possible. Dans le même sens, Bain et McNaught (2006) voient dans l'utilisation des TIC un processus linéaire d'agrégation des contenus. Bain et McNaught (2006) proposent également deux dimensions très proches de celle de la planification de l'enseignement, soit celle de la structure de la tâche à réaliser avec les TIC qui peut être très élevée ou contraignante dans des approches centrées sur le contenu et celle où le processus d'apprentissage proposé aux étudiants est très structuré.

À l'inverse, dans les cours où des approches d'enseignement déclarées sont plus centrées sur l'apprentissage des étudiants ou la collaboration, pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), la construction des connaissances chez les étudiants se fait en collaboration avec le professeur. Si nécessaire, les méthodes ou techniques d'enseignement peuvent être changées. Une dérogation par rapport au plan du cours est possible. Du côté de Bain et McNaught (2006), la progression des contenus est décrite comme un processus en spirale où la structure de la tâche est très ouverte et facilitée par le professeur, ce qui ne va pas à l'encontre de la description de Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) à propos des approches centrées sur l'apprentissage.

Les techniques d'enseignement

Pour Kember et Kwan (2000), les techniques d'enseignement des professeurs dont les approches sont centrées sur les contenus consistent à fournir énormément de contenus par des notes de cours, des références. Dans le même sens, pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), les professeurs se concentrent sur la transmission de connaissances, de faits et de détails tous prédéterminés dans la planification du cours. À l'inverse, pour les professeurs qui déclarent des approches centrées sur l'apprentissage, les techniques d'enseignement utilisées encouragent les étudiants à découvrir et à construire leurs apprentissages à l'aide du matériel de cours, à l'extérieur de celui-ci et dans leurs expériences personnelles (Kember et

Kwan, 2000). Dans ce cas, les professeurs collaborent avec les étudiants pour les aider à construire leurs connaissances. Le cas échéant, ils peuvent changer les techniques d'enseignement (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La visée de l'enseignement

Pour Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, l'enseignement s'adresse à l'ensemble des étudiants. Les différences individuelles dans les besoins et les préférences ne sont pas considérées, ce qui n'est pas le cas pour les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage.

Les caractéristiques des étudiants

Pour Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ne tiennent pas compte des différentes caractéristiques d'un groupe d'étudiants alors que ceux qui déclarent des approches centrées sur l'apprentissage le feront. Par exemple, si un groupe est composé d'étudiants adultes, l'enseignement tentera de tirer profit de leurs connaissances et de leurs expériences de vie.

Les sources de connaissances

Dans le même sens, selon Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ne se serviront que de leurs connaissances et expériences pour constituer des exemples, illustrer et faire apprendre les étudiants. À l'inverse, les professeurs qui déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage ou la collaboration vont tenter d'utiliser les connaissances et expériences de leurs étudiants.

Les pratiques d'évaluations

Pour Bain et Mcnaught (2006) et Kember et Kwan (2000), les pratiques d'évaluation sont une dimension qui permet de classer les approches d'enseignement des professeurs. Pour les professeurs dont les approches sont centrées sur le contenu, les évaluations sont fréquentes, liées au programme d'études. Pour ces approches,

Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) observent que les professeurs utilisent des formes traditionnelles d'évaluation avec lesquelles ils se sentent à l'aise.

À l'opposé, pour les professeurs qui déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage et la collaboration, les évaluations sont plus flexibles et permettent aux étudiants de faire des choix (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000). Les formes d'évaluations sont plus variées et elles permettent de bien mesurer les apprentissages en profondeur des étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La visée de l'utilisation des TIC

Pour Roberts (2003), la visée de l'utilisation des TIC représente une dimension qui permet de bien distinguer les approches d'enseignement à l'aide des TIC. Certaines approches utilisent les TIC comme sources d'informations qui substituent les autres sources plus traditionnelles comme les livres ou les exposés des professeurs. À l'opposé, les TIC ne les remplacent pas. Elles sont incorporées dans la vie de tous les jours et les interactions qu'elles permettent amènent les utilisateurs à construire leurs apprentissages.

La nature de l'usage des TIC

Pour Roberts (2003) et Bain et McNaught (2006), dans des approches d'enseignement centrées sur le contenu, les TIC peuvent servir à faire apprendre aux étudiants des connaissances prédéterminées par le biais de répétitions, d'exercices, de problèmes à résoudre ou de questionnaires qui constituent des ressources complémentaires à utiliser. À l'opposé, les TIC peuvent être vues comme des ressources centrales qui doivent être utilisées pour répondre aux besoins des étudiants.

Le temps et le lieu d'utilisation des TIC

Selon Roberts (2003) et Bain et McNaught (2006), les TIC peuvent être utilisées au moment où le cours est prévu et dans le lieu où le cours doit se donner. À l'inverse, l'horaire du cours peut être plus flexible en fonction des disponibilités des étudiants

lorsque des approches d'enseignement plus centrées sur l'apprentissage et la collaboration sont utilisées.

À la lumière des descriptions des dimensions rapportées par les auteurs qui caractérisent les approches d'enseignement, il est évident que des liens étroits peuvent être tissés entre ces descriptions des dimensions décrivant les approches d'enseignement et celles faites pour les dimensions des conceptions éducatives. Il est clair que les dimensions portant sur le rôle du professeur, l'orientation de la tâche, le rôle des étudiants, la motivation des étudiants, les sources de connaissances, les interactions, l'interactivité avec les TIC, l'atmosphère du cours, l'utilisation des TIC, les relations entre le professeur et les étudiants et le processus d'apprentissage des étudiants ont des liens avec des dimensions caractérisant les conceptions éducatives. À notre avis, ces similitudes et rapprochements proviennent de l'approche phénoménologique ou d'approches méthodologiques qualitatives apparentées et utilisées par les chercheurs. Cette approche vise à décrire un phénomène selon l'ensemble de ses perceptions ou variations (Marton et Booth, 1997). Ainsi, puisque les études recensées portent sur les conceptions et approches éducatives des professeurs, il est fort possible que les descriptions d'éléments comme le professeur, les étudiants, l'apprentissage, etc. comportent des similitudes. Ces ressemblances peuvent donc servir à mettre en évidence des éléments importants qui caractérisent à la fois les conceptions éducatives et les approches d'enseignement et leurs liens.

2.2.4 Les déterminants sur les approches d'enseignement

Les études sur les approches d'apprentissage des étudiants ont montré que ces dernières sont liées aux conceptions éducatives, les approches d'enseignement adoptées par leurs enseignants auxquelles ils sont confrontés et l'environnement d'apprentissage dans lequel ils évoluent (Kember et Kwan, 2000). De manière idoine, certains chercheurs se sont intéressés à étudier et caractériser les déterminants qui influencent les approches d'enseignement déclarées par les professeurs.

Nous pouvons illustrer ces influences à l'aide de la Figure 2.2-2, tirée de Richardson (2005). Ainsi nous verrons, dans les prochaines sections, que les approches

d'enseignement sont influencées dans un premier temps par les conceptions éducatives des professeurs. Nous verrons également que les approches d'enseignement sont aussi influencées par la nature des disciplines enseignées, par des éléments du contexte dans lequel les situations d'apprentissage sont proposées aux étudiants et par les éléments émotionnels qui habitent les professeurs.

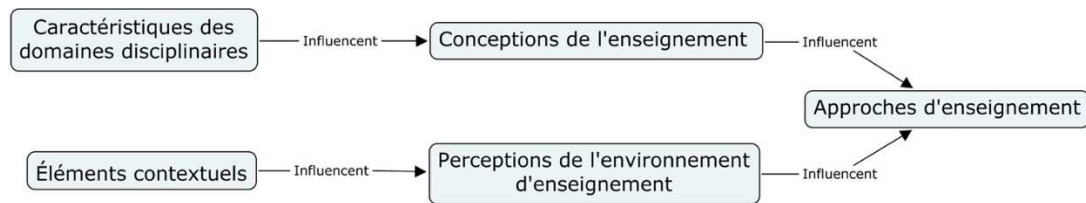


Figure 2.2-2 — Déterminants sur les approches d'enseignement (Tiré de Richardson, 2005)

2.2.4.1 L'influence des conceptions éducatives sur les approches d'enseignement

Dans sa définition des conceptions éducatives, Pratt (1992) indique que les conceptions éducatives des professeurs influencent leur compréhension de leur environnement professionnel, mais également leurs pratiques pédagogiques, en l'occurrence, leurs approches d'enseignement. Ce lien entre les conceptions et les approches d'enseignement a été démontré par Trigwell et Prosser (1996b).

À partir des mêmes données d'entrevues obtenues auprès des 24 professeurs en chimie et en physique (Trigwell et al., 1994), ils ont comparé les liens entre les approches et les conceptions de ces professeurs et ils ont découvert une corrélation statistiquement significative entre les conceptions et les approches des professeurs. Leurs résultats indiquent que les professeurs qui conçoivent l'apprentissage comme étant un développement et un changement conceptuel chez les étudiants déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. À l'inverse, les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme une transmission d'informations aux étudiants approchent l'enseignement avec des stratégies centrées sur le professeur. Ces résultats viennent appuyer des relations similaires rapportées par d'autres auteurs (Eley, 2006; Gow et Kember, 1993; Ho et al., 2001; Kember, 1997;

Kember et Kwan, 2000; Pajares, 1992; Postareff et al., 2008; Samuelowicz et Bain, 1992).

Par ailleurs, les entrevues d'Åkerlind (2003) réalisées auprès de 28 professeurs australiens lui ont permis de constater que lorsque ces derniers ont des conceptions de l'enseignement qui ne prennent pas en considération l'apprentissage des étudiants ou qu'ils ne sont pas conscients de ce processus dans la situation d'enseignement-apprentissage, leurs conceptions les empêchent d'adopter des approches d'enseignement autres que celles centrées sur l'enseignement et la transmission d'informations. Autrement dit, un professeur dont les conceptions sont centrées sur l'enseignement ne peut pas envisager utiliser des approches centrées sur l'apprentissage des étudiants (Postareff et al., 2007a). Cela n'est pas le cas d'un professeur dont les conceptions sont plus centrées sur les étudiants. Celui-ci peut, à l'occasion, utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu.

Trigwell et Prosser (1996b) vont plus loin dans la description de ces relations entre les conceptions éducatives des professeurs et leurs approches d'enseignement. Selon eux, les professeurs qui ont des conceptions éducatives comme celles centrées sur le professeur voient la relation entre l'enseignement et l'apprentissage de façon unidirectionnelle. Ils peuvent expliquer ce que signifie l'enseignement, mais ne peuvent l'expliquer en fonction de l'apprentissage des étudiants. À l'inverse, les professeurs dont les conceptions sont plus centrées sur les étudiants sont en mesure de comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage selon leur perspective et celle de leurs étudiants.

À la lumière de ce qui a été présenté ci-dessus, nous pouvons comprendre que les approches d'enseignement déclarées par les professeurs sont influencées par leurs conceptions éducatives (Kember et Kwan, 2000; Pajares, 1992; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et al., 1994).

2.2.4.2 L'influence des disciplines enseignées sur les approches d'enseignement

Tel que nous l'avons vu dans la section 2.1.4, les croyances et les domaines disciplinaires enseignés influencent les conceptions éducatives des professeurs. Par

conséquent, puisque les conceptions influencent les approches d'enseignement, nous pouvons présumer que ces influences se répercutent sur les approches d'enseignement déclarées par les professeurs.

Dans ce sens, les travaux de Lueddeke (2003) réalisés auprès de 152 professeurs anglais œuvrant dans deux établissements universitaires nous indiquent que les professeurs qui exercent leur profession dans les disciplines comme les sciences physiques, l'ingénierie et la médecine déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur le contenu et le professeur. Pour leur part, les professeurs des disciplines comme les sciences sociales et humaines déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Lindblom-Ylänne et al. (2006) qui ont réalisé une étude auprès de 204 professeurs finlandais et 136 professeurs anglais.

À la lumière des résultats de recherche rapportés ci-dessus, il appert que tout comme les conceptions éducatives, les approches d'enseignement sont influencées par les domaines disciplinaires dans lesquels les pratiques pédagogiques ont lieu (Prosser et Trigwell, 1999).

2.2.4.3 L'influence de l'interprétation du contexte d'enseignement sur les approches d'enseignement

Tel qu'illustré dans la Figure 2.2-2, l'influence de l'interprétation du contexte d'enseignement croît lorsqu'on s'approche de la réalité d'enseignement. Nous verrons dans les lignes qui suivent que selon leur perception de leur environnement de travail, les professeurs changent leurs approches d'enseignement (Prosser et Trigwell, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2002; Trigwell et al., 1999).

Parmi les éléments de contexte qui peuvent influencer les approches d'enseignement, nous retrouvons les caractéristiques des étudiants qui composent les groupes (Hockings, 2005; Sadler, 2008), la taille des groupes d'étudiants (Hockings, 2005; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Trigwell, 1997), le département ou la faculté dans lesquels évoluent les professeurs (Hockings, 2005; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008) et les contenus qui doivent être enseignés (Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008).

Dans leur étude, Prosser et Trigwell (1997) ont démontré que l'adoption des approches d'enseignement centrées sur les changements conceptuels ou l'apprentissage des étudiants était liée à trois facteurs contextuels : le contrôle sur le contenu du cours, la taille des groupes d'étudiants et le soutien du département ou de la faculté. Pour arriver à ces résultats, Prosser et Trigwell (1997) ont soumis deux questionnaires à 46 professeurs de sciences de première année universitaire au sein de deux universités australiennes. Le premier questionnaire portait sur les perceptions de leur environnement d'enseignement. Le second était le questionnaire sur les approches d'enseignement ATI mentionné précédemment dans la section 2.2.1. Les résultats obtenus leur ont permis d'observer que par rapport aux professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur le contenu, les professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage sont ceux qui indiquent être en contrôle de ce qui doit être enseigné et de la manière dont cela doit être fait.

Cette idée que les contenus à enseigner peuvent influencer les approches d'enseignement déclarées rejoint en quelque sorte les influences que les domaines disciplinaires peuvent avoir sur les conceptions et les approches éducatives des professeurs. Toutefois, Prosser et Trigwell (1997) réfèrent à la notion de contrôle de l'enseignement dans le sens de la liberté d'enseigner les contenus selon les façons de faire souhaitées par les professeurs et non celles imposées par leur département. Cette notion de liberté ou de contrainte rejoint celle de Sadler (2008) qui a observé que le temps alloué ou restant pour enseigner influence également les approches d'enseignement. Ainsi, la liberté des contenus à enseigner, des façons de les enseigner et les contraintes temporelles influencent les approches d'enseignement adoptées.

Prosser et Trigwell (1997) rapportent également que les professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage des étudiants identifient moins souvent la taille des groupes d'étudiants comme étant une contrainte. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Hockings (2005) qui a observé dans sa recherche-action auprès d'un professeur que les groupes composés de 12 étudiants et plus incitent les professeurs à utiliser une approche d'enseignement plus centrée sur le contenu et le professeur.

Dans le même sens, il semble que les caractéristiques des étudiants (habiletés de langage, origines ethniques, connaissances préalables, préférences et besoins) influencent les approches d'enseignement adoptées (Hockings, 2005; Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008). Des groupes où les caractéristiques des étudiants sont plus uniformes favorisent l'adoption d'approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Il va sans dire que si la taille des groupes augmente, la diversité des caractéristiques des étudiants peut s'accroître également. Cela amène les professeurs à adopter des approches d'enseignement plus centrées sur le contenu parce qu'ils perçoivent qu'il est plus difficile de s'adapter à un groupe hétérogène.

Tout comme le suggère Kember (1997), les résultats de Prosser et Trigwell (1997) indiquent que des éléments environnementaux liés à un département ou à une faculté dans lequel œuvre un professeur influencent les approches d'enseignement adoptées par les professeurs. Selon ces auteurs, lorsqu'un soutien est manifeste, par exemple par un bon équilibre entre les tâches d'enseignement et de recherche, les professeurs ont tendance à adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hockings (2005) et Prosser, Trigwell et Martin (2007). Le premier indique que lorsque la tâche d'enseignement et les obligations administratives sont trop grandes, les professeurs déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur le contenu. Dans le même sens, après avoir interrogé 439 professeurs dans 11 universités australiennes, Prosser, Trigwell et Martin (2007) rapportent que lorsque les professeurs perçoivent que l'apprentissage des étudiants est important et considéré ainsi par leurs collègues et leurs administrateurs, ces mêmes professeurs ont tendance à déclarer des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage de leurs étudiants.

Nous comprenons de ces résultats que la culture départementale et les pairs peuvent influencer les professeurs lorsqu'ils adoptent des approches d'enseignement (Trowler et Bamber, 2005).

Ces résultats et ceux à propos des déterminants contextuels comme la taille des groupes et les caractéristiques des étudiants permettent de confirmer les observations de Postareff et al. (2008) qui décrivent leur troisième profil de

professeurs où des déterminants issus du contexte peuvent empêcher l'adéquation entre les conceptions et les approches éducatives des professeurs. Ces résultats sont intéressants puisque dans le contexte qui nous intéresse, les nouveaux professeurs, lorsqu'ils amorcent leur carrière, doivent apprendre à enseigner dans leur nouveau milieu de travail et par le fait même, leurs pratiques pédagogiques peuvent être influencées par la culture de ce milieu (Weurlander et Stenfors-Hayes, 2008).

2.2.4.4 *L'influence des sentiments et émotions sur les approches d'enseignement*

Quelques chercheurs se sont intéressés aux émotions et aux sentiments des professeurs par rapport aux approches d'enseignement qu'ils adoptent. Ainsi, à l'aide du questionnaire ATI-R (Trigwell, Prosser, Martin et Ramsden, 2005; Trigwell et Prosser, 2004) et d'un questionnaire sur les émotions relatives à l'enseignement complété par 175 professeurs australiens, Trigwell (2011) a observé que les professeurs ayant des émotions positives (fierté et motivation) par rapport à leurs expériences d'enseignement sont associés à une approche d'enseignement centrée sur l'apprentissage (CCSF). De plus, les professeurs ayant des émotions négatives (anxiété et embarras) sont associés à une approche d'enseignement centrée sur le professeur (ITTF).

De leur côté, Postareff et al. (2007a) ont observé auprès de 200 professeurs finlandais que ceux qui déclarent un taux élevé de sentiment d'efficacité sont ceux chez qui on observe des approches d'enseignement centrées sur les étudiants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Sadler (2008) qui rapportent que les professeurs ont tendance à déclarer des approches d'enseignement centrées sur le contenu lorsque leur sentiment d'efficacité est plus faible.

Nous pensons qu'il importe de mentionner une observation réalisée par Lindblom-Ylänne et al. (2006). Dans leur étude, où les professeurs ont été mis dans un contexte d'enseignement usuel ou plus connu, ces derniers indiquent adopter des approches d'enseignement plus centrées sur l'apprentissage. À l'inverse, lorsque les professeurs sont mis dans un contexte d'enseignement moins familier, ils indiquent adopter des approches centrées sur le contenu. Cela peut paraître paradoxal

puisque ce contexte moins familier peut être une source d'émotions négatives ou susciter un sentiment d'efficacité moindre. Lindblom-Ylänne et al. (2006) suggèrent que pour des professeurs qui se retrouvent dans un contexte d'enseignement inhabituel, l'adoption d'approches centrées sur l'apprentissage permet de garder leur esprit ouvert à de nouvelles idées ou à de nouvelles possibilités de situation d'enseignement-apprentissage. Une autre interprétation de ces résultats pourrait être qu'en situation de familiarité, les professeurs ont tendance à répliquer les habitudes liées à leur domaine disciplinaire et à leurs approches d'enseignement usuelles. Dans ce sens, dans un contexte moins connu, les pratiques habituelles sont plus difficiles à mettre en œuvre et une plus grande ouverture est laissée à des pratiques pédagogiques peu usuelles.

Dans une perspective où cette recherche s'intéresse aux nouveaux professeurs qui se retrouvent dans un contexte d'enseignement qui peut être tout à fait nouveau ou moins familier, ces résultats obtenus par Lindblom-Ylänne et al. (2006) nous portent à réfléchir et à nous questionner. Par exemple, dans un contexte de développement professionnel, l'utilisation de contextes de formation non habituels pourrait peut-être servir de catalyseur à l'adoption d'approches plus centrées sur l'apprentissage.

En résumé, tel que vu à la section 2.1.1, les professeurs qui ont des conceptions éducatives centrées sur leurs étudiants et leur développement sont en mesure d'adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage autant que celles centrées sur le contenu. De plus, selon Lindblom-Ylänne et al. (2006) un même professeur peut, dans différentes occasions, utiliser des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage et utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu. À la lumière des résultats de la présente section, nous remarquons que des éléments issus du contexte d'enseignement peuvent nous permettre de comprendre pourquoi certains professeurs déclarent des approches d'enseignement incohérentes avec leurs conceptions éducatives. À notre avis, cela a un effet majeur sur les compétences pédagogiques que doivent avoir les nouveaux professeurs, car ils doivent nécessairement avoir des conceptions centrées sur les étudiants afin de pouvoir mettre en œuvre des approches centrées sur l'apprentissage de leurs étudiants et ainsi leur permettre de réaliser des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Kember, 1997; Kember et Gow,

1994; Lea et Stephenson, 2003; Poirier et Feldman, 2013; Ramsden, 2003; Yoder et Hochevar, 2005). Évidemment, les nouveaux professeurs doivent se retrouver dans un contexte jugé favorable à leurs yeux pour mettre en œuvre ces conceptions éducatives.

2.2.5 L'écart entre les conceptions et les approches éducatives

Avant de poursuivre, il nous importe de considérer un certain nombre d'observations qui mettent en exergue le fait qu'il semble y avoir un écart entre les conceptions éducatives des professeurs et les approches d'enseignement qu'ils déclarent adopter. En effet, il semble que les professeurs ne sont pas toujours en mesure de mettre en pratique leurs conceptions éducatives par le biais des approches d'enseignement qu'ils déclarent (Murray et Macdonald, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2002, Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b).

Par exemple, Kember et Kwan (2000) ont observé chez deux de leurs 17 participants, des liens improbables entre les conceptions et les approches éducatives. L'un d'eux concevait l'enseignement comme une transmission de connaissances, mais a indiqué utiliser des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Dans l'autre cas, le professeur concevait l'enseignement comme une facilitation de changements conceptuels chez les étudiants, mais a déclaré utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu. Murray et Macdonald (1997) ont aussi observé ce genre d'écart après avoir interrogé 39 professeurs en administration à propos de leurs pratiques d'enseignement et la perception de leur rôle de professeur.

Plusieurs hypothèses existent pour tenter d'expliquer ces observations. L'une d'entre elles est qu'il pourrait exister des conflits entre les croyances des professeurs, croyances qui, comme nous l'avons vu dans la section 2.1.4, influencent les conceptions. Malgré la déclaration ou l'expression de conceptions appuyées sur certaines croyances, les plus importantes dans la hiérarchie proposée par Rokeach (1968) l'emporteraient sur celles qui sont moins importantes au moment de mettre en œuvre des approches d'enseignement. Ainsi, les approches observées seraient le reflet de ces croyances plus importantes ou plus ancrées chez les professeurs.

Une autre hypothèse pour expliquer cet écart est qu'il proviendrait de contraintes environnementales, comme le contexte d'enseignement, qui empêchent les professeurs de mettre en pratique leurs conceptions (Murray et Macdonald, 1997). Tel que nous l'avons présenté dans la section 2.2.4, les contraintes peuvent être le manque de temps, le manque de soutien, etc.

Une troisième hypothèse est que les conceptions éducatives exprimées par les professeurs ne sont que des conceptions « idéales » (Samuelowicz et Bain, 1992) ou des conceptions exprimant leurs façons préférées d'envisager l'enseignement et l'apprentissage (Chan et Elliott, 2004). Comme l'indiquent Phipps et Borg (2009), les données obtenues en entrevue à partir de questions telles que « Quel est votre vision de l'enseignement (Gow et Kember, 1993)? », « Qu'est-ce qu'enseigner (Samuelowicz et Bain, 1992)? », « Qu'est-ce qui vous décrit dans votre rôle de professeur (Murray et Macdonald, 1997)? » ou « Qu'entendez-vous par enseigner dans cette matière (Trigwell et al., 1994)? », reflètent des conceptions éducatives plus théoriques et idéales qu'ont les professeurs. Ces descriptions diffèrent sans aucun doute dans leurs pratiques pédagogiques réelles.

Cette hypothèse s'articule autour du modèle de Argyris et Schön (1974). Ces derniers proposent une distinction entre les théories professées et les théories pratiquées dans les actions professionnelles. Les théories professées sont les conceptions exprimées par les professeurs qui illustrent leur façon de voir leurs pratiques. Toutefois, dans la réalité, ils mettent en œuvre leurs théories pratiquées qui sont à la fois influencées par leur vision idéale de l'enseignement et un ensemble d'autres valeurs ou croyances dont ils ne sont pas conscients. Ainsi selon Kane et al. (2002), les recherches pour faire émerger les conceptions, par des entrevues semi-dirigées (Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992; Van Driel et al., 1997), par des questionnaires (Murray et Macdonald, 1997; Trigwell et Prosser, 1996b, 1997) et les auteurs qui ont demandé aux professeurs de caractériser leurs pratiques d'enseignement (Dall'Alba, 1993; Gow et Kember, 1993; Kember et Kwan, 2000; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 2001), ne permettent pas la caractérisation des conceptions éducatives et des approches qui ne sont que des théories professées. Ces théories professées n'indiquent que la partie consciente des conceptions et des approches des professeurs.

Les travaux de Postareff et al., (2008) nous permettent d'explorer plus en profondeur ces écarts observés. Ces chercheurs se sont appuyés sur le postulat que chez certains professeurs, les différentes conceptions et les différentes approches d'enseignement peuvent coexister. Ils ont réalisé une étude auprès de 97 professeurs finlandais afin d'identifier les différents types de « dissonance » ou « consonance » pouvant exister dans les conceptions et approches éducatives des professeurs. En combinant des entrevues codées avec les dimensions identifiées par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) et le questionnaire pour identifier les approches d'enseignement de Prosser et Trigwell (1999), Postareff et al. (2008) ont identifié des profils de professeurs où des inadéquations ou des écarts entre les conceptions et les approches d'enseignement ont été observés.

Postareff et al. (2008) ont identifié un profil de professeurs qu'ils qualifient de « dissonant systématique ». Ce profil a été observé chez 29 répondants chez qui les conceptions sont à la fois centrées sur le professeur et sur les étudiants. Les approches d'enseignement déclarées sont aussi centrées sur le contenu et sur l'apprentissage. Chez les répondants, les liens entre les conceptions et les approches sont flous, mais de l'avis de Postareff et al. (2008), les contenus demeurent plus importants que l'apprentissage des étudiants. Les professeurs accordent une certaine importance aux activités d'enseignement. Ces professeurs ne sont pas intéressés à leur développement professionnel, si ce n'est que pour prendre connaissance de nouvelles techniques ou méthodes d'enseignement. Ce qui est surprenant, c'est que ce profil a été observé chez une bonne proportion des répondants.

Le deuxième profil de professeurs identifié par Postareff et al. (2008) est celui des professeurs « consonants » dont les conceptions sont centrées sur les étudiants. Dans ce profil observé chez dix répondants, les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage sont adoptées en cohérence avec des conceptions éducatives centrées sur les étudiants. Toutefois, des facteurs externes, comme la taille des groupes, occasionnent un changement dans les approches d'enseignement adoptées, ce qui d'un point de vue externe laisse croire à une certaine incohérence. Ce profil rejoint la deuxième hypothèse formulée précédemment par Murray et

Macdonald (1997) voulant que des éléments contextuels affectent la mise en pratique d'approches d'enseignement.

D'une manière similaire, le troisième profil observé chez 12 répondants par Postareff et al. (2008) est celui où les professeurs ont des conceptions centrées sur l'apprentissage des étudiants et qui tentent d'adopter des approches d'enseignements centrées sur l'apprentissage. Dans le cas présent, les professeurs interrogés ont exprimé clairement être en processus de développement et indiquent être motivés à changer des éléments dans leurs pratiques pédagogiques afin d'avoir une cohérence entre leurs conceptions et leurs approches d'enseignement.

Alors que Murray et Macdonald (1997) attribuent la cause des dissonances observées entre les conceptions et les approches éducatives à un manque de formation pédagogique qui empêche les professeurs de mettre en pratique des approches d'enseignement qui traduisent leurs conceptions, Postareff et al. (2008) attribuent à leur troisième profil l'étiquette de « dissonant » à cause d'un moment passager qui témoigne d'un changement récent dans les approches d'enseignement adoptées par les professeurs. Selon Postareff et al. (2008), les professeurs qui entrent dans les profils centrés sur l'apprentissage et qui présentent des profils « dissonants » indiquent se préoccuper de leurs pratiques pédagogiques et de leur développement professionnel. Cette idée de « dissonance passagère » se retrouve également dans les études de Cano (2005) qui rapporte avoir observé des profils « dissonants » chez des étudiants, mais qui signalent également des changements récents dans leurs pratiques d'apprentissage. Ce profil identifié par Postareff et al. (2008) est intéressant, car il permet de faire un lien avec la conception « hybride » de Fox (1983) et de Samuelowicz et Bain (1992) qui ont observé une forme de passage transitoire qui, comme le décrivent Postareff et al. (2008), représente un passage où les professeurs sont en train de s'ouvrir ou d'appivoiser des conceptions ou des approches éducatives plus centrées sur les étudiants et leurs apprentissages. Nous pouvons également établir un lien avec les résultats de Demougeot-Lebel et Perret (2010a) qui ont observé de la confusion chez les nouveaux professeurs qui étaient inscrits à une activité de formation professionnelle.

L'étude de Postareff et al. (2008) est intéressante parce qu'elle permet de diagnostiquer des profils de professeurs selon la cohérence ou la dissonance entre leurs conceptions éducatives et les approches d'enseignement qu'ils mettent en oeuvre, mais aussi les causes possibles des dissonances observées comme des influences du contexte d'enseignement ou un processus de développement professionnel. Elle permet également de prendre conscience qu'afin d'avoir un portrait plus juste des pratiques pédagogiques des professeurs, il est nécessaire de considérer à la fois les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, mais également les pratiques réelles des professeurs.

2.2.6 L'évolution des conceptions et des approches éducatives

Dans le but de mieux cerner les conceptions éducatives, plusieurs chercheurs se sont interrogés à savoir si elles ont un caractère évolutif.

Dans ce sens, Kugel (1993) a élaboré un modèle fondé sur des observations informelles de sa carrière et de celles de ces collègues. Ce modèle comporte cinq stades de développement qui caractérisent la carrière des professeurs. Les premiers stades sont centrés sur l'enseignement et les centres d'intérêt des nouveaux professeurs qui gravitent autour d'eux, tandis que les derniers sont centrés sur l'apprentissage et la reconnaissance des étudiants comme étant des apprenants indépendants qu'il faut aider, guider et conseiller en tant que professeur.

Dans le même ordre d'idées, quelques chercheurs ont supposé que les conceptions des professeurs changent selon leur expérience d'enseignement (Fox, 1983; Kember, 1997). Leur supposition se fonde sur l'idée que les nouveaux professeurs ont des conceptions plus centrées sur l'enseignement que ceux plus expérimentés et qu'une forme d'évolution a lieu. Dans ce sens, Demougeot-Lebel et Perret (2010a, 2010b) notent que les professeurs qu'ils ont interrogés et qui ont de l'expérience en enseignement ont plus de considération pour leurs étudiants, notamment en reconnaissant qu'ils ont une responsabilité partagée avec leurs étudiants dans la réalisation des apprentissages de ces derniers.

Toutefois, cette idée que les conceptions éducatives puissent évoluer avec l'expérience des professeurs peut être rejetée par les résultats d'une autre étude,

celle de Mclean et Bullard (2000) qui ont observé chez de nouveaux professeurs uniquement des conceptions éducatives centrées sur les étudiants. Selon ces auteurs, ce serait plutôt l'inexpérience ou le contexte d'enseignement qui empêcherait la mise en œuvre de ces conceptions. C'est peut-être ce qui expliquerait l'ambivalence des conceptions observée chez les professeurs par Demougeot-Lebel et Perret (2010a) qui signalent que plus de la moitié de leur échantillon de nouveaux professeurs définissent l'enseignement à la fois centré sur le professeur et centré sur les étudiants.

Par ailleurs, dans leur étude, Norton et al. (2005) ont regroupé les professeurs interrogés par catégorie d'expérience. Leur analyse transversale entre les groupes montre qu'il n'y a pas de différence ou d'évolution des conceptions centrées sur le professeur vers celles centrées sur l'apprentissage selon l'expérience d'enseignement des professeurs. Bien que leurs résultats ne soient pas le fruit d'une étude longitudinale, ces résultats de Norton et al. (2005) indiquent que les conceptions ne peuvent évoluer en fonction de l'expérience d'enseignement. Ils soutiennent également une autre idée de plusieurs auteurs voulant que les conceptions éducatives des professeurs sont relativement stables (Kane et al., 2002; Mansour, 2009; Phipps et Borg, 2009; Sadler, 2008). Toutefois, cette stabilité dans les conceptions n'est absolument pas immuable. En effet, il est tout de même possible de changer les conceptions des professeurs (Giordan, 1998) au prix d'énormes efforts (Kember, 1997), de temps (De Vecchi et Giordan, 1996; Oosterheert et Vermunt, 2003) ou tel qu'indiqué à la section, 1.5., lors d'activités de développement professionnel.

Tout comme pour les conceptions éducatives, un certain nombre de chercheurs se sont posé la question à savoir si les approches d'enseignement des professeurs peuvent évoluer. En effet, pour plusieurs auteurs (Ho et al., 2001; Kember et Kwan, 2000; Oosterheert et Vermunt, 2003), un changement dans les conceptions est un prérequis pour changer les pratiques d'enseignement.

Comme nous l'avons vu dans la section 2.2, il existe une relation entre les conceptions et les approches d'enseignement. Une relation qui est loin d'être linéaire (Mansour, 2009). Toutefois, tel que montré à la section 2.2.6, les conceptions

éducatives et les approches d'enseignement adoptées par les professeurs peuvent évoluer lorsqu'ils participent à des activités de développement professionnel.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons nous demander si ces évolutions sont occasionnées par des changements dans les conceptions ou si les changements observés dans les approches sont des modifications temporaires qui pourraient éventuellement inciter à des changements plus profonds dans les conceptions éducatives des professeurs ou encore, pourraient être abandonnées en faveur d'un retour aux anciennes pratiques. Ces questionnements nous apparaissent pertinents, surtout dans une perspective de développement professionnel des nouveaux professeurs.

2.3 Synthèse sur les conceptions et les approches éducatives

À ce stade-ci, il nous apparaît nécessaire de faire une synthèse de ce que notre recension des écrits nous a permis de constater à propos des conceptions et des approches éducatives des professeurs et celles des nouveaux professeurs.

Tout d'abord, tel que défini par Pratt (1992), les conceptions sont la manière dont les professeurs se représentent leur rôle de professeur et leurs pratiques pédagogiques. Les conceptions des professeurs portent sur différents aspects de leur profession tels que le but de l'éducation, le rôle de l'évaluation, etc. Ces conceptions sont construites à partir d'idéaux, de valeurs, de croyances, de jugements et d'expériences personnelles et professionnelles.

Les études que nous avons recensées nous permettent de constater que les croyances et les domaines disciplinaires constituent des déterminants qui influencent les conceptions éducatives des professeurs. De plus, il semble que les conceptions éducatives n'évoluent pas en fonction de l'expérience en enseignement. Toutefois, des activités de développement professionnel pourraient modifier les conceptions éducatives des professeurs.

Les études recensées nous démontrent qu'il existe une grande variété de conceptions éducatives qui peuvent être généralement classées selon qu'elles sont

centrées sur le professeur et centrées sur les étudiants. Nonobstant les similitudes constatées, nous pouvons formuler un certain nombre d'observations et de questionnements.

Premièrement, lorsque les résultats des études plus récentes sont comparés avec ceux des études qui remontent à près de vingt ans, nous constatons que les conceptions éducatives rapportées ne diffèrent pas. Elles ne se distinguent pas dans les catégories de conceptions observées ni dans les dimensions qui ont servi à décrire ces conceptions. Cela est d'autant plus étonnant lorsque nous considérons la plus grande présence de courants pédagogiques plus axés sur une participation active des étudiants, l'intégration des TIC et l'implantation de modalités d'apprentissage utilisant la collaboration dans les pratiques d'enseignement universitaire. Nous pouvons donc nous demander si ces courants de pensée pédagogique plus centrée sur les étudiants se retrouvent dans les conceptions éducatives des professeurs.

Deuxièmement, lorsque nous observons les conceptions éducatives chez les nouveaux professeurs, nous remarquons une certaine ambiguïté à savoir si leurs conceptions sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner ou centrées sur les étudiants et leurs apprentissages. Nous pouvons nous demander si cette confusion dans leurs conceptions peut être attribuée à leur appartenance disciplinaire, leurs croyances ou à leur contexte professionnel qui est nouveau. Cette confusion pourrait également être attribuée à un processus de développement professionnel en cours. Finalement, cette confusion pourrait être occasionnée par une catégorisation des conceptions éducatives des nouveaux professeurs en fonction d'une échelle essentiellement dichotomique (centrées sur les professeurs ou sur les étudiants) qui ne permet peut-être pas de rendre compte des nuances ou subtilités pouvant être présentes dans les conceptions éducatives des nouveaux professeurs.

Troisièmement, les interactions entre le professeur et les étudiants ou entre les étudiants entre eux semblent être problématiques. Pour certains chercheurs, ces interactions sont suffisamment importantes pour pouvoir constituer une catégorie de conceptions en elles-mêmes, mais pour d'autres ces interactions ne sont qu'une

dimension pouvant servir à caractériser les conceptions éducatives. Dans la mesure où les interactions peuvent représenter un élément important dans les pratiques pédagogiques, il nous apparaît nécessaire d'explorer davantage leur rôle dans les conceptions éducatives des professeurs.

Pour comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, il apparaît être nécessaire d'aller au-delà des conceptions éducatives et de s'intéresser à leurs approches d'enseignement. Ici, le terme « approche d'enseignement » réfère à la manière ou aux façons dont les professeurs s'y prennent pour exercer leur profession.

Les études recensées démontrent qu'il existe un consensus voulant que les approches d'enseignement puissent être classées selon qu'elles sont centrées sur le contenu ou selon qu'elles sont centrées sur les apprentissages. Nous constatons également que les approches d'enseignement sont beaucoup plus en interrelation avec différents éléments. Par exemple, elles sont orientées en fonction des conceptions éducatives que possèdent les professeurs et elles varient selon les domaines disciplinaires. De plus, des éléments contextuels comme les caractéristiques des étudiants, la taille des groupes, les contenus à enseigner, les influences des pairs, celles de l'entourage professionnel et les émotions des professeurs affectent les approches d'enseignement qu'ils adoptent.

Nonobstant les similitudes constatées dans les études recensées portant sur les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, nous pouvons formuler un certain nombre d'observations et de questionnements.

Premièrement, nous pouvons nous demander si la catégorisation dichotomique des conceptions éducatives et des approches d'enseignement rapportée par les auteurs n'est pas un peu simpliste. Nous pouvons aussi nous demander si le nombre de recherches sur le sujet est suffisant pour bien distinguer les différentes approches. Ou encore, nous pouvons nous demander si l'utilisation d'approches méthodologiques comme la phénoménologie ou des approches inspirées de cette dernière permet de bien saisir les différences et subtilités qui permettent de décrire les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, deux éléments essentiels qui composent les pratiques d'enseignement des professeurs.

Finalement, notre recension de la littérature sur les conceptions et les approches éducatives nous permet de constater que certains chercheurs rapportent des écarts entre les conceptions éducatives des professeurs et les approches d'enseignement qu'ils déclarent adopter. Une des hypothèses plausibles pour expliquer ces écarts est que les conceptions ou les approches rapportées par les professeurs représentent des idéaux, mais que ces idéaux ne se traduisent pas dans la réalité. Certains éléments inconscients des conceptions et certains facteurs (contexte, développement professionnel) influenceraient les pratiques pédagogiques réelles des professeurs. C'est ce qui explique en partie pourquoi, dans certaines études, des écarts entre les conceptions et les approches d'enseignement sont déclarés par les professeurs.

Cela nous indique la nécessité de documenter les pratiques d'enseignement (conceptions et approches) sans se limiter à des questions génériques comme celles utilisées en phénoménologie ou encore à utiliser des questionnaires fondés sur les résultats des recherches issus de travaux en phénoménologie. Par conséquent, il semblerait indiqué de documenter les pratiques d'enseignement des professeurs de manière intégrée, c'est-à-dire en tenant compte à la fois de leurs conceptions éducatives, de leurs approches et de l'interprétation qu'ils font dans leur contexte.

2.4 Conclusion du deuxième chapitre

À la lumière des sections précédentes, il nous apparaît de plus en plus évident que l'exploration des conceptions éducatives et des approches éducatives des professeurs est nécessaire, notamment chez les nouveaux professeurs. Cela permettrait d'obtenir des données et des informations sur ces pratiques d'enseignement.

Bien que pour Pratt (1992), il soit important de s'intéresser aux conceptions éducatives pour nous informer sur les fondements ou les pierres d'assises qui guident les pratiques pédagogiques des professeurs, comme le souligne Sadler (2008), l'étude des approches d'enseignement permet de mieux comprendre la réalité quotidienne des professeurs, car elles possèdent un caractère plus concret que les conceptions. Dans ce doctorat, nous envisageons d'explorer les pratiques

d'enseignement des nouveaux professeurs en considérant à la fois les conceptions éducatives des professeurs, les approches d'enseignement et les liens qui les unissent.

L'étude des pratiques d'enseignement permettra d'actualiser les résultats de recherche afin de vérifier si, peut-être, les nouveaux courants pédagogiques s'y retrouvent.

Par ailleurs, l'étude des pratiques d'enseignement permettra d'enrichir leur description afin de connaître les actions concrètes mises en œuvre par les professeurs ce qui, selon Kane et al. (2002), a peu été fait au niveau universitaire. Dans le même sens, l'étude des pratiques d'enseignement permettra de vérifier s'il existe des « dissonances » entre les conceptions et les approches des professeurs, autrement dit entre les pratiques d'enseignement idéales aux yeux des nouveaux professeurs et celles qu'ils mettent en œuvre dans leur contexte professionnel.

Plus globalement, à l'instar de Loiola (2001), nous pensons que ce doctorat permettra de contribuer à l'approfondissement des connaissances dans le domaine de la pédagogie universitaire, un domaine qui n'attire pas autant l'attention des chercheurs que les autres ordres d'enseignement (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). Plus précisément, nous espérons apporter des observations nouvelles sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs et augmenter les connaissances à propos des besoins de formation qu'ont les nouveaux professeurs.

Finalement, ce doctorat va dans le même sens que Åkerlind (2003) qui soutient que l'exploration des pratiques d'enseignement des professeurs à partir de leurs perspectives permettra de mieux comprendre la nature et les besoins en matière de développement professionnel des nouveaux professeurs. Ainsi, les établissements d'enseignement pourront améliorer leurs activités de développement professionnel.

Donc, tel qu'indiqué précédemment nous envisageons, dans le cadre de ce doctorat, de répondre aux questions suivantes:

- 1- Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs?

- 2- Quels sont les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement éducatives des nouveaux professeurs?
- 3- Comment pourrait-on arriver à décrire les pratiques d'enseignement de manière à considérer les conceptions éducatives qui habitent les nouveaux professeurs ainsi que les approches qu'ils mettent en œuvre?
- 4- Comment pourrait-on aider les nouveaux professeurs à améliorer leurs pratiques d'enseignement au regard des connaissances issues de la pédagogie universitaire ?

Plus spécifiquement, pour arriver à répondre à ces questions, dans le cadre de ce doctorat, nous avons cherché à atteindre les objectifs suivants :

- 1- Décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.
- 2- Identifier en quoi, du point de vue des professeurs, les pratiques d'enseignement employées sont modulées par des déterminants environnementaux (culture, domaine disciplinaire, contexte d'enseignement, etc.) ainsi que par leurs émotions.
- 3- Identifier des pistes d'intervention pour le développement professionnel des professeurs qui prennent en compte leurs pratiques d'enseignement.