

CHAPITRE 1 — PROBLEMATIQUE SOCIALE

Ce premier chapitre vise à établir la pertinence sociale de ce projet de doctorat. Nous aborderons le contexte social qui génère des attentes pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire. Ce contexte pousse les universités à miser sur l'utilisation des fruits de la recherche en pédagogie universitaire et sur le potentiel de l'arrivée des technologies de l'information et des communications (TIC) pour obtenir une meilleure qualité dans l'enseignement universitaire. C'est dans ce contexte que les nouveaux professeurs entament leur carrière d'enseignement.

1.1 Un contexte qui génère des attentes sociales pour un enseignement universitaire de qualité

Depuis quelques années, nous observons un mouvement général en faveur d'une meilleure qualité de l'enseignement (Loiola et Romainville, 2008) qui peut être vue comme la mesure des occasions d'apprentissage fournies aux apprenants pour les aider à réussir. Ces occasions d'apprentissage peuvent comprendre l'enseignement, l'aide aux études, les évaluations et les autres éléments ou activités qui soutiennent l'apprentissage (Quality Assurance Agency, 2015).

Ce mouvement est manifeste au niveau des organisations internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a) qui voit l'enseignement supérieur comme un moteur important pour améliorer la compétitivité économique dans une société de plus en plus axée sur une économie du savoir. Nous retrouvons également cette préoccupation au sein même des établissements universitaires et des professeurs qui y travaillent (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a).

Plusieurs facteurs poussent les établissements vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a). Dans le cadre de ce doctorat, nous nous intéressons particulièrement aux trois facteurs suivants : 1) la massification de l'enseignement qui entraîne une diversification de la population étudiante, 2) la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée qui répondra aux défis du 21^e siècle ainsi que 3) l'accroissement

de la concurrence entre universités, causée entre autres, par l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.1.1 Massification et diversification de la population étudiante

Les étudiants et étudiantes qui fréquentent les universités aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Le phénomène de la massification de l'enseignement supérieur fait en sorte qu'une population étudiante de plus en plus diversifiée réalise des activités de formation universitaire. En effet, une plus grande tranche de la population accède aux études supérieures. Aujourd'hui, dans certains pays européens, c'est jusqu'à 50 ou 60 % des jeunes qui accèdent à l'enseignement supérieur (Rege Colet et Romainville, 2006).

Selon l'OCDE, en 2010, le Canada et la Corée se classaient au premier rang mondial parmi les 37 pays de l'OCDE et du G20 pour le pourcentage d'adultes de 25-64 ans qui détenaient un diplôme de niveau tertiaire (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). 51 % des Canadiens de ce groupe d'âge détiennent un diplôme de niveau collégial ou universitaire. Cette proportion grimpe à 56 % lorsque le groupe d'âge ciblé est celui des adultes de 25-34 ans. Plus spécifiquement, au Québec, la proportion d'étudiants qui s'inscrivent une première fois dans un programme d'études universitaires est passée de 30 % en 1984-85 à 44 % en 2010-11 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012a).

Cette augmentation de la proportion de gens qui accèdent aux études universitaires fait en sorte que la population étudiante se diversifie (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Elle se compose de plus en plus d'étudiants qui présentent des caractéristiques différentes (Quinlan et Berndtson, 2013). Nous y retrouvons de plus en plus d'adultes, de femmes et de personnes provenant de milieux socioéconomiques défavorisés et d'étudiants qui ont des déficiences fonctionnelles majeures¹ ou des troubles d'apprentissage. Selon l'Association québécoise

¹ Selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS), l'expression « personne atteinte d'une déficience fonctionnelle majeure » désigne une personne atteinte d'une déficience entraînant des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes et limitant ses possibilités d'études et d'emploi. Les déficiences suivantes sont considérées comme des déficiences fonctionnelles majeures : déficience visuelle grave, déficience auditive grave, déficience motrice, déficience organique, déficience du

interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux, n.d.), le nombre d'étudiants universitaires déclaré ayant des déficiences fonctionnelles majeures est passé de 1996 en 2004-05 à 3093 pour l'année 2008-09.

Par ailleurs, à cette population étudiante de plus en plus diversifiée s'ajoute un autre groupe d'étudiants qui apporte son lot de caractéristiques particulières : les étudiants étrangers. En effet, selon l'OCDE, en 2010, plus de 4,1 millions d'étudiants ont suivi une formation tertiaire (universitaire ou collégiale) dans un pays autre que leur pays d'origine (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Ce nombre représente une hausse de 99 % par rapport à celui de 2000 où pas moins de 2,1 millions d'étudiants étrangers ont été dénombrés.

Au Canada, c'est 4,7 % de la population étudiante du niveau tertiaire qui est constituée d'étudiants étrangers (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Pour le niveau universitaire seulement, les étudiants étrangers représentent 8 % des étudiants inscrits à temps plein dans un programme de premier cycle, 18 % des étudiants inscrits aux programmes de maîtrise et 23 % pour les programmes de doctorat (Association des universités et collèges du Canada, 2011). Selon l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), entre 1995 et 2010, la proportion d'étudiants étrangers a connu un taux de croissance de 3,5 % (Association des universités et collèges du Canada, 2011). Le Québec n'échappe pas à cette tendance. Leur nombre est passé de 22096 à 28006, soit une augmentation de 26,7 % sur cinq ans (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012b).

Outre l'augmentation des demandes d'accès aux études tertiaires dont nous avons fait mention précédemment, la mise en œuvre de politiques et l'aide financière fournie par les pouvoirs publics stimulent les échanges d'étudiants entre les pays. Des réformes internationales comme le Processus de Bologne enclenché en Europe en 1999 font en sorte qu'il est encore plus facile pour un étudiant d'aller étudier dans

langage et de la parole, troubles d'apprentissage, troubles de la santé mentale, trouble déficitaire de l'attention.

l'université de son choix. Le nombre de participants au programme de mobilité étudiante Erasmus témoigne bien de cet accroissement de la mobilité étudiante. Il est passé de 3244 étudiants en 1987 à 231 408 en 2011 (Erasmus, 2012).

Au Québec, la mobilité étudiante fait l'objet d'un programme de financement auquel les universités québécoises peuvent souscrire. Les fonds obtenus par les universités peuvent servir à l'attribution de bourses d'études pour permettre à des étudiants québécois d'aller faire un séjour d'études à l'étranger ou d'accueillir des étudiants en provenance de pays étrangers (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2013). Dans le même sens, au Québec, les Offices jeunesse internationaux du Québec issus de la fusion de l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), l'Office Québec Wallonie Bruxelles (OQWBJ), l'Office Québec-Amériques (OQAJ) et l'Office Québec-Monde pour la jeunesse (OQMJ) permettent à de jeunes Québécois d'aller étudier et travailler au sein de différents pays. Depuis 1968, c'est près de 100 000 jeunes qui ont bénéficié des programmes subventionnés par les pouvoirs publics (Les Offices jeunesse internationaux du Québec, n.d.).

Ainsi, le phénomène de massification de la population étudiante découle d'un plus grand nombre de gens de tous les âges qui font des études universitaires à temps plein ou à temps partiel, qui ont des origines variées, qui apportent une multitude de caractéristiques culturelles et sociales, qui n'ont pas tous les mêmes antécédents de formation et qui ont des motivations et des besoins de formation variés. Cela constitue d'intéressants défis d'adaptation auxquels les universités doivent répondre, notamment dans leurs capacités d'accueil, l'adaptation de leurs programmes (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b) et leurs pratiques d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Loiola et Romainville, 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Rege Colet et Romainville, 2006).

1.1.2 Nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée

Alors que l'université fonctionne toujours sur le mythe du jeune « assoiffé de savoirs » venant s'abreuver à la source même de la science, des étudiants disent aujourd'hui entamer des études

universitaires dans une perspective directement professionnalisante
(Rege Colet et Romainville, 2006; p.8)

Cette citation de Rege Colet et Romainville illustre bien l'état d'esprit dans lequel une proportion grandissante d'étudiants amorcent leurs études universitaires. Le mythe du jeune « assoiffé de savoirs » auquel réfère Rege Colet et Romainville (2006) s'inscrit dans la vision de l'université que Skelton (2005) qualifie de « traditionnelle ». Dans cette vision, l'université est idéalisée sous la forme d'un lieu pour les étudiants privilégiés, où le savoir scientifique disciplinaire est maîtrisé par des experts libres dont le rôle est de transmettre un savoir à la fine pointe des connaissances du domaine et où l'enseignement magistral est la formule pédagogique dominante.

Pour Skelton (2005), la perspective professionnalisante à laquelle réfèrent Rege Colet et Romainville (2006) s'inscrit davantage dans une vision de l'université « de performance » où l'université est considérée comme un endroit de formation au sein duquel les étudiants les plus performants viennent apprendre, par le biais de travaux pratiques, d'études de cas et autres techniques appliquées, de savoirs, de règles, de procédures efficaces qui leur permettront de devenir des professionnels et ultimement, permettront à la société et à son économie de performer, d'innover et de prospérer. Pour les étudiants, il ne s'agit pas seulement d'apprendre de simples connaissances, mais de développer des habiletés comme la réflexion, la critique ou la résolution de problèmes (Langevin, Grandtner, et Ménard, 2008).

Le développement de l'approche par compétences constitue en quelque sorte une manifestation de cette vision. En effet, cette approche consiste à élaborer un ensemble de compétences cibles à développer. Ces ensembles de compétences forment un profil de compétences qui, en formation, servent à définir les objectifs d'apprentissage, à préciser le contenu d'un curriculum et à sélectionner les stratégies pédagogiques, les médias et les modes de diffusion à utiliser dans les programmes, les cours et les formations (Paquette, 2002). Le développement des compétences permettrait de se rapprocher d'un profil de sortie qui, à terme, permettra aux étudiants l'ayant complété d'exceller dans des situations professionnelles comme celles que l'on retrouve sur le marché du travail (Bédard et Béchard, 2009).

Cette vision de l'université comme lieu de formation professionnelle n'est pas récente. Nous n'avons qu'à penser aux écoles polytechniques ou aux facultés orientées vers la formation d'avocats, de médecins ou d'architectes. Cependant, cette vision de la formation axée sur le développement de compétences se retrouve de plus en plus dans des domaines disciplinaires comme l'éducation, les sciences sociales et autres qui, traditionnellement, ne conçoivent pas leurs programmes de formation dans une perspective professionnalisante.

Ces attentes envers les universités pour l'obtention de formations orientées vers des compétences professionnelles ne sont pas seulement partagées par les nouveaux étudiants. Elles se retrouvent également dans le discours des gouvernements et dans les organisations dont les champs d'intérêt sont liés au marché du travail. Il faut dire que dans les pays industrialisés avancés et ceux dont les économies se fondent de plus en plus sur la « société du savoir », les universités sont perçues comme des fournisseurs de mains-d'œuvre qualifiées pour le marché de l'emploi (Billett, 2009). Dans le discours des gouvernements et de ces organisations, la qualité de la formation dispensée par les établissements universitaires est vue comme un moyen pour les pays d'améliorer les qualifications et les compétences de leur main-d'œuvre de manière à répondre aux défis du 21^e siècle (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b). Dans ce sens, à leur arrivée dans le monde du travail, les travailleurs doivent posséder les habiletés, les connaissances et les valeurs pour exercer leur profession et s'y développer tout au long de leur carrière (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a).

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2006), il est tout à fait plausible que cette demande grandissante pour des travailleurs hautement qualifiés continue d'influer sur les taux de fréquentation des universités. Nous pouvons donc penser que des attentes pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et une orientation de formation plus professionnalisante se maintiendront et continueront à exercer une pression sur les établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer la qualité des formations qu'ils dispensent.

1.1.3 Accroissement de la concurrence intra-universitaire

De manière concomitante à cette mise en place des universités « de performance » de Skelton (2005), le contexte de mondialisation et l'établissement d'une économie mondiale fondée sur le savoir inscrivent de plus en plus les universités dans une logique mercantile. Dans cette perspective économique, les universités sont perçues comme des leviers permettant aux sociétés de bien se positionner sur l'échiquier de la compétitivité mondiale (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a; Skelton, 2005).

Ainsi, les universités se voient confier un rôle de premier plan pour les activités de recherche et de développement au sein des sociétés. Pour ce faire, les universités mobilisent de plus en plus leurs ressources professorales (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008b) et leurs ressources originellement dédiées à des projets d'investissement en immobilisations (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2010). En effet, dans les dernières années, la part relative aux dépenses pour la recherche dans les universités québécoises est passée de 59,9 % en 1997-98 à 70,8 % en 2008-09 (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2013). Ces dépenses ont été réalisées à partir des fonds avec restriction provenant d'organismes subventionnaires comme les fonds issus du Programme de chaires de recherche du Canada. Bien que cet axe de développement offre une source de revenus pour les universités, il privilégie souvent des secteurs disciplinaires jugés plus « rentables » comme ceux en sciences appliquées.

D'autre part, dans un contexte où les ressources financières des universités sont limitées (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a), il n'est pas surprenant de constater une certaine pression sur les universités à compétitionner pour engager les meilleurs chercheurs (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2004). Ces nouveaux chercheurs favorisent l'obtention de subventions de recherche, et conséquemment, l'arrivée de revenus supplémentaires obtenus par les activités de recherche et de développement. En contrepartie, cet engagement prononcé pour la recherche ne peut qu'affecter les ressources qui globalement, sont moins disponibles pour l'enseignement.

Dans le même sens, les universités compétitionnent également entre elles pour l'obtention des nouveaux étudiants. Cela n'est pas surprenant puisque l'accroissement de la population étudiante permet d'augmenter les revenus provenant du financement de l'État, ces revenus étant calculés en fonction du nombre d'étudiants (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2013). Cette compétition se joue sur plusieurs plans, notamment celui de la délocalisation de programmes d'études vers des campus satellites (Crespo, Beaupré-Lavallée, et Dubé, 2011) et celui de la formation à distance ou en ligne (Bédard et Béchar, 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Évidemment, les fruits de la recherche favorisent l'accroissement de la renommée des établissements. Cette renommée s'avère fort utile pour recruter de nouveaux étudiants en situation de mobilité lors de leur choix d'établissement d'étude (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Toutefois, l'amélioration de la qualité des pratiques d'enseignement devient de plus en plus une nécessité vitale pour attirer ces populations étudiantes (Rege Colet et Romainville, 2006). Cette qualité de l'enseignement est nécessaire pour de bons positionnements dans les palmarès (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011) et pour l'obtention d'accréditations des programmes d'études par des organismes externes comme l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (Pelletier, 2009). Ainsi, les universités sont enclines à présenter une image qui démontre la valeur et la qualité de leurs activités de formation et le fait que celles-ci leur fourniront les habiletés nécessaires qui les conduiront vers des emplois intéressants (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b).

C'est donc sans surprise que nous assistons à une course entre les universités non plus seulement pour l'embauche des meilleurs chercheurs et l'obtention de fonds de recherche, mais également pour le recrutement et l'augmentation de la population étudiante (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). La qualité de l'enseignement devient un critère important pour attirer de nouveaux étudiants.

À la lumière des énoncés précédents, il nous apparaît évident que les établissements d'enseignement universitaire se retrouvent dans une situation où les attentes pour un enseignement de qualité augmentent et s'appuient sur différents facteurs. Premièrement le phénomène de massification de la population étudiante qui occasionne l'arrivée d'étudiants ayant des caractéristiques et des origines diverses a pour effet de diversifier les besoins de formation. Deuxièmement, celui du positionnement des universités comme vecteurs de développement économique qui appelle aussi à une plus grande professionnalisation des formations universitaires. Finalement, un contexte de concurrence entre les universités pour attirer les meilleurs chercheurs auquel s'ajoute un enjeu d'amélioration de la qualité de l'enseignement pour attirer de nouveaux étudiants.

1.2 L'intérêt envers la pédagogie universitaire comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur

Un des moyens utilisés par les établissements d'enseignement supérieur leur permettant de faire face à la demande sociale pour une formation universitaire de qualité est un intérêt plus marqué pour un nouveau champ de pratique et de recherche autour de la pédagogie universitaire.

Selon Fanghanel (2007), pendant longtemps, l'enseignement au niveau universitaire a été tenu pour acquis et vu comme exempt de problèmes. Les professeurs, experts des domaines disciplinaires, étaient qualifiés de facto pour transmettre leurs connaissances. L'enseignement au niveau universitaire s'organisait essentiellement autour des disciplines qui définissaient leurs propres contenus et contraintes (Barbot et Massou, 2010; Loiola, 2001). Le professeur était le digne représentant disciplinaire détenteur des savoirs (Kember, 1997). C'était donc l'allégeance disciplinaire qui était au cœur de l'identité professionnelle d'un professeur universitaire. Autrement dit, les « professeurs chercheurs » étaient physiciens avant d'être professeurs de physique (Endrizzi, 2011). Cette façon de considérer l'enseignement s'inscrivait dans une vision positiviste qui valorise les connaissances disciplinaires, leur cumul et leur développement. Un bon chercheur ne peut être qu'un bon professeur, dans la mesure où il participe à la production de

connaissances nouvelles et semble, a priori, bien placé pour en assurer ensuite leur transmission (Parmentier, 2006).

Le modèle pédagogique sous-jacent à cette vision se fonde sur la prémisse que les étudiants apprennent si on leur transmet des informations par le biais d'exposés en classe ou en ligne et qu'on les encourage à faire des exercices ou des laboratoires en classe (Ramsden, 2003). Or, il s'avère que l'enseignement universitaire est devenu une activité beaucoup plus complexe que par le passé (Fanghanel, 2007). De tout cela résulte un enseignement universitaire qui déborde des limites de la simple transmission des connaissances et où une révision en profondeur des méthodes pédagogiques est nécessaire (Parmentier, 2006; Quinlan et Berndtson, 2013; Rege Colet et Romainville, 2006).

Ce constat combiné aux exigences croissantes pour un enseignement universitaire de qualité a incité les établissements d'enseignement supérieur à s'intéresser à la pédagogie universitaire pour y trouver des pistes de solution. Cet intérêt pour la pédagogie universitaire provient des milieux anglo-saxons et de l'Amérique du Nord et remonte aux années 1960, mais a connu un essor dans les années 1990 (De Ketele, 2010; Parmentier, 2006). Le champ de la pédagogie universitaire tente de déterminer ce qui constitue un bon enseignement universitaire, comment le valoriser et comment obtenir un enseignement centré sur les étudiants et leurs apprentissages. Au fil du temps, différents moyens pour mettre en valeur cette pédagogie universitaire ont été observés et sont présentés dans ce qui suit.

Par exemple nous pouvons penser au mouvement du « *Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)* » qui constitue une façon, initiée par Ernest Boyer en 1990, d'envisager l'excellence en mettant l'accent sur la recherche et l'avancement des connaissances de l'enseignement universitaire comme domaine d'expertise. Ce mouvement tente de mettre à profit les professeurs qui investiguent et publient des articles sur leur propre enseignement (Langevin et al., 2008). Le fruit de ces travaux peut même servir à une reconnaissance institutionnelle de la fonction « enseignement » dans les dossiers pour l'obtention d'une promotion ou d'un poste permanent (Lessard, 2007; Marshall et Pennington, 2009).

La création de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) en 1980 représente un autre moyen de mettre en valeur la pédagogie universitaire et d'améliorer la qualité de la formation offerte dans les établissements d'enseignement supérieur. Par le biais de colloques, de revues, d'ateliers de formation et de rencontres scientifiques, cette organisation internationale vise à promouvoir la pédagogie pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, informer le corps enseignant et les établissements sur les résultats de la recherche en pédagogie universitaire, encourager la recherche et l'expérimentation en enseignement supérieur, favoriser la coopération interuniversitaire et contribuer à la formation pédagogique du corps enseignant de l'enseignement supérieur.

1.2.1 Le développement professionnel des professeurs

La création des centres de développement pédagogique représente une autre manifestation de l'accroissement de l'intérêt envers la pédagogie universitaire. Ces centres qui se sont développés depuis une trentaine d'années (Endrizzi, 2011; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Poumay, 2010; Ricci, 2006), sont apparus dans les universités un peu partout dans le monde.

Au Canada, ces centres ont été créés pour répondre à l'insatisfaction des étudiants qui a émergé dans les années 60 (Endrizzi, 2011; Frenay et al., 2010). Selon Prégent, Fontaine et Wouters (1997), au Québec, c'est une recommandation, formulée en 1971, par la Conférence des recteurs et des principaux du Québec (CREPUQ) qui a conduit à la création des services de pédagogie universitaire dans la plupart des universités. Selon ces auteurs, « Les étudiants trouvaient l'enseignement universitaire fade et terne, l'enseignement ne favorisait pas des apprentissages autonomes et individualisés... ». De plus, des pressions s'exerçaient pour évaluer et réviser les cours ainsi que pour former les professeurs qui avaient peu d'intérêt pour la question pédagogique. Aujourd'hui, ce sont presque toutes les universités canadiennes qui offrent des services de soutien à leurs professeurs dans ces centres de développement pédagogique (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013).

Les services offerts par les centres de développement pédagogique ont grandement évolué au cours des dernières décennies (Langevin et al., 2008). Aujourd'hui, les services offerts sont variés et leurs mandats varient selon les contextes

organisationnels (Frenay et al., 2010). Ces centres proposent des activités de formation portant sur la pédagogie universitaire (Bédard, 2006; Knapper, 2013; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a), offrent des services-conseils individualisés par le biais de conseillers pédagogiques (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Picard et Torkia, 2007; Rege Colet, 2006), coordonnent et mettent en place des politiques éducatives qui définissent les orientations pédagogiques institutionnelles (Frenay et al., 2010), coordonnent et soutiennent l'innovation pédagogique par le biais de fonds spéciaux (Frenay et al., 2010; Frenay et Paul, 2006; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Picard et Torkia, 2007), supervisent les mécanismes d'évaluation de l'enseignement (Picard et Torkia, 2007) et assument, en outre, le développement des technologies éducatives dans l'enseignement (Frenay et al., 2010). Certains de ces centres organisent et supervisent des programmes de formation ou de mentorat pour les professeurs novices (Bernatchez, Cartier, et Bélisle, 2010; Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Langevin et al., 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a).

Dans plusieurs pays, ces programmes de formation des professeurs universitaires sont vus comme ayant un rôle stratégique pour assurer un enseignement universitaire de qualité (Gosling, 2009). Il importe de mentionner qu'au Royaume-Uni, ces programmes sont accrédités par l'*Higher Education Academy*, une instance nationale qui voit au développement de l'excellence dans l'enseignement universitaire. Ainsi, dans certains pays comme le Royaume-Uni, la Norvège, l'Australie, ces formations pour l'enseignement universitaire sont obligatoires pour les nouveaux professeurs (Gibbs et Coffey, 2004; Hubball et Burt, 2006; Postareff, 2007; Sadler, 2008) alors que dans d'autres pays comme les Pays-Bas, la Suède, la Finlande, la France, la Nouvelle-Zélande, et dans la plupart des pays européens, ces formations ne sont pas obligatoires (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Löffström et Nevgi, 2007; Postareff, 2007). Au Canada, malgré une recommandation formulée par une commission d'enquête commanditée par l'Association des universités et collèges du Canada constituée il y a plus de vingt ans, l'idée d'une formation pour les nouveaux professeurs n'a toujours pas été retenue (Knapper, 2013). Au Québec, il ne semble pas y avoir de stratégie planifiée au sein des établissements pour

préparer les nouveaux professeurs à leur carrière en enseignement (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006).

Étant donné que les établissements d'enseignement supérieur sont davantage sollicités afin d'assurer des acquis qui correspondent aux besoins de la société et que cette dernière appelle à des changements pour l'obtention d'un enseignement de qualité dans les établissements d'enseignement universitaire, une révision en profondeur des méthodes pédagogiques est décrite comme étant nécessaire par plusieurs auteurs (Parmentier, 2006; Rege Colet et Romainville, 2006). Cette amélioration de la qualité de l'enseignement passe par des moyens comme la mise en place de services de soutien et la formation des professeurs.

1.3 L'intégration des technologies de l'information et de la communication comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur

Une deuxième avenue de solution pour répondre aux besoins actuels d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur consiste à miser sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Au cours des deux dernières décennies, nous pouvons affirmer que les TIC ont certainement contribué à des changements majeurs dans la société. À l'instar de Basque (2005), par TIC nous entendons les ordinateurs, la robotique, les téléphones cellulaires, les systèmes satellites, la vidéoconférence, la réalité virtuelle et surtout l'Internet. Au fil du temps, des développements ont rendu ces technologies plus compactes, plus rapides, plus puissantes et surtout moins coûteuses. Ce qui a eu pour effet que nous sommes maintenant appelés à vivre dans un environnement ayant une forte composante technologique, qui évolue rapidement (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b) et dans lequel l'accès à l'information, la délimitation entre le travail et la vie personnelle, ainsi que les interactions entre les personnes ont énormément changé (Georgina et Hosford, 2009; Poteaux, 2013).

Une des façons pour les universités de survivre et d'assurer leur longévité consiste à changer et à s'adapter aux réalités sociales (Endrizzi, 2012). Dans ce sens, elles

n'échappent pas aux changements occasionnés par l'intégration des TIC dans toutes les sphères de la vie puisque la société et les étudiants s'attendent à ce que les universités utilisent les TIC (Amemado, 2010; Owen et Demb, 2004; Pelletier, 2009). Il n'est donc pas surprenant de constater que l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur se soit considérablement accrue dans les 10 à 15 dernières années (Kirkwood, 2009; Vauffrey, 2011). On n'a qu'à penser à l'implantation des plates-formes de gestion des apprentissages (*Learning management system*), aux systèmes de visioconférences, au développement de l'apprentissage assisté par ordinateur ou de la formation en ligne (e-learning), etc.

Dans un contexte de concurrence intra-universitaire, tel que décrit dans la section 1.1.3, il n'est pas étonnant de constater que les universités voient dans l'utilisation des TIC une façon d'augmenter l'accessibilité aux études supérieures (Kirkwood, 2009), notamment par le développement de formations à distance ou en ligne. Les TIC sont alors identifiées comme des moyens permettant de répondre aux défis de la massification de l'enseignement supérieur et d'atteindre de plus vastes bassins de population étudiante (Means et al., 2010) tels que les étudiants étrangers et les adultes qui sont en processus de formation continue (Chirichilli, 2006; Kirkwood, 2009; Loisier, 2011; Owen et Demb, 2004; Stensaker, Maassen, Borgan, Oftebro, et Karseth, 2006).

Plus globalement, cette arrivée des TIC n'est pas sans conséquence non seulement pour les activités d'enseignement, mais aussi pour celles de recherche et de gestion des universités (Viens, Lepage, et Karsenti, 2010). L'analyse des impacts des TIC dans les universités peut être observée à différents niveaux, soit celui des institutions et celui des professeurs.

1.3.1 Les impacts sur les établissements

Au niveau des institutions et de leur fonctionnement, les TIC ont des impacts sur la culture organisationnelle. Elles deviennent de plus en plus le cœur des stratégies d'évolution et des projets d'établissement pour les universités. Les TIC ne se résument plus à un volet additionnel porté par les services de technologie des établissements d'enseignement (Albero et Charignon, 2008; Conférence des présidents d'université, 2009). Scott (2009) synthétise bien leurs impacts:

Modern universities are no longer held together by a shared academic culture (if that was never more than a myth) but by their management information systems. These systems have transformed institutional cultures in many ways. For example, the shift towards the so-called “entrepreneurial university” would not be possible unless institutions had reliable and sophisticated financial and other systems capable of managing and monitoring these new roles. Or to take another example, the development of elaborate quality assurance systems, the shift to a so-called “quality culture” which is such a pervasive characteristic of modern higher education systems, would also have been impossible without the application of technology. Finally, the rise of so-called “managerialism” (and the alleged decline of collegiality) also depends crucially on the capacity of university managers to access reliable, detailed and up-to-date data with minimum effort (Scott, 2009; p.71).

Cette perception d'utilité pour la gestion administrative va dans le même sens qu'Henri (2001) qui affirme que les TIC sont vues comme des moyens de réduire les coûts de l'éducation et augmenter son efficacité. Ainsi, les TIC facilitent l'implantation d'une vision axée sur la gestion et le management qui s'inscrit dans l'université « de performance » de Skelton (2005).

1.3.2 Impacts sur les professeurs

Comme tous les employés au sein des universités, les professeurs subissent les effets de ces changements organisationnels. En plus de devoir les utiliser dans leurs tâches administratives et leurs activités de recherche, il est désormais attendu des professeurs qu'ils intègrent les TIC dans leur enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Tennant, McMullen, et Kaczynski, 2010). Il faut souligner que les possibilités pédagogiques qu'offrent les TIC sont diversifiées. Selon Basque (2005):

(...) les TIC permettent aux étudiants et aux professeurs non seulement de présenter et de prendre connaissance d'informations prenant divers formats médiatiques, mais également d'en rechercher, d'en produire, d'en communiquer, d'en analyser et d'en transformer. (Basque, 2005; p. 37).

De par ces possibilités, les TIC ont le potentiel d'aider les professeurs à transformer des pratiques trop centrées sur la salle de classe et ses étudiants en des pratiques ouvertes utilisant des contextes d'apprentissages plus vastes, des ressources facilement disponibles en ligne, des réseaux d'intervenants et des lieux virtuels (Germain-Rutherford et Diallo, 2006). Dans ce sens, les TIC permettent des activités de formation qui seraient difficiles à réaliser sans elles (Kirkwood, 2009). Par

exemple, elles permettent d'offrir des formations plus flexibles et variées dans différents lieux et selon différentes modalités temporelles (Chirichilli, 2006; Kirkwood, 2009; Loisier, 2011). Ces nouvelles possibilités offertes par les TIC rendent envisageable, pour les établissements et leurs professeurs, de diversifier leurs méthodes pédagogiques employées (Conseil supérieur de l'éducation, 2003) sans diminuer les exigences de qualité (Chirichilli, 2006).

L'émergence des TIC dans l'enseignement combinée et appuyée par l'acceptation de théories de l'apprentissage déjà existantes, mais mises au goût du jour, fait en sorte que pour certains, une révolution pédagogique est attendue de leur arrivée (Massy et Zemsky, 2004). En effet, l'implantation des TIC est porteuse d'un discours d'innovation pédagogique où les étudiants sont mis au centre de leurs apprentissages (Germain-Rutherford et Diallo, 2006; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, et Ertmer, 2010) et se voient attribuer davantage de contrôle dans leurs apprentissages (Mahdizadeh, Biemans, et Mulder, 2008), s'engagent dans leurs apprentissages par des activités de recherche, de résolution de problèmes (Jonassen et Strobel, 2006), d'exercices et de simulations dans des contextes authentiques (Eteokleous, 2008; Germain-Rutherford et Diallo, 2006; Jonassen et Strobel, 2006) et entrent dans des communications synchrones et asynchrones avec leurs professeurs, leurs pairs ou d'autres acteurs afin de collaborer ou participer à des communautés d'apprentissages (Endrizzi, 2012; Vauffrey, 2011). Globalement, il existe un discours en faveur des TIC qui prône davantage des modèles pédagogiques centrés sur les étudiants (Langevin, 2007b). Toutefois, il appert que ce discours ne soit pas partagé par tous et que les utilisations des TIC dans l'enseignement ne se traduisent pas nécessairement par l'adoption de pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants. En effet, malgré ce qu'avancent certains auteurs, de nombreuses recherches démontrent que les technologies utilisées n'influencent pas directement les pratiques d'enseignement. Autrement dit, leur adoption n'occasionne pas une « rupture profonde [...] avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement » (Larose, Grenon, et Lafrance, 2002). Il semble que les technologies sont intégrées pour améliorer les pratiques d'enseignement usuelles en enseignement supérieur, soit des

pratiques d'enseignement magistrales (Lameul, Peltier, et Chalier, 2017; Massy et Zemsky, 2004).

Dans tout ce maelstrom de changements et de possibilités, les professeurs se voient contraints de suivre les changements et les développements technologiques (Owen et Demb, 2004). Ils sont incités, à l'interne et à l'externe, à adopter des nouvelles pratiques de gestion et de recherche à l'aide des TIC. Ils subissent également des pressions pour adapter leurs méthodes d'enseignement à l'industrie des technologies de l'information et de la communication (Loiola et Romainville, 2008). Cela fait dire à Germain-Rutherford et Diallo (2006) que les professeurs sont actuellement confrontés à une double mutation: celle des outils et celle des modèles pédagogiques.

C'est donc sans surprise que ces possibilités qu'offrent les TIC, fournissent aux universités une occasion de changement, notamment pour repenser leur organisation et leurs fonctionnements (Albero, 2011). Par le fait même, l'usage de ces TIC enrichit et renouvelle les questions et réflexions évoquées à propos de la pédagogie universitaire (Gueudet, Lameul, et Trouche, 2011; Poteaux, 2013). Finalement, dans une visée plus globale, l'implantation des TIC dans les universités sert une démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement et par extension, de l'apprentissage des étudiants (Chirichilli, 2006).

1.4 Un contexte d'arrivée particulier pour les nouveaux professeurs

C'est donc dans le contexte décrit dans les sections 1.1 et 1.2 que s'insèrent en emploi un nombre important de nouveaux professeurs. En effet, entre 1994 et 1999, le nombre de professeurs dans les universités québécoises est passé de 9050 à 8005 (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Cette décroissance du début des années 2000 était en grande partie due au nombre important de professeurs embauchés au tournant des années 1970 qui ont pris leur retraite. Par la suite, au Canada et au Québec, le renouvellement du corps professoral a connu un essor important. Entre 2001 et 2006, c'est une moyenne de 665 nouveaux professeurs qui ont été embauchés chaque année (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation évaluait

à plus de 3000 professeurs qui devaient être embauchés entre 2003 et 2008 (Langevin et al., 2008). L'effectif professoral courant des universités québécoises a augmenté en moyenne de 2 % par année entre 2000 et 2010, soit un total de 1608 nouveaux professeurs qui ont joint les corps professoraux des universités québécoises (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2013). En considérant, les départs à la retraite pendant cette décennie, il est tout de même possible d'affirmer que l'embauche de nouveaux professeurs a été importante dans les dernières années. De plus, si nous tenons compte du fait qu'en 2010, près de 18,9 % de l'effectif professoral courant était âgé de 60 ans et plus (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2013), nous pouvons penser que le recrutement de nouveaux professeurs ne semble pas être en voie de diminuer.

Cet important renouvellement passé et à venir constitue un enjeu important pour les universités à la fois parce qu'il nécessite un effort de recrutement et que cette arrivée de nouveaux professeurs peut être porteuse de changements positifs pour l'université, notamment pour la modernisation et le renouvellement des institutions (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). Dans ce sens, les nouveaux professeurs sont identifiés comme porteurs de changements, notamment en ce qui a trait à la pédagogie universitaire (Rege Colet, 2009).

Cet état de fait se traduit très bien dans les profils attendus des candidats lors de leur recrutement. En 2003, le Conseil supérieur de l'éducation a réalisé une première enquête auprès de tous les directeurs de départements ou d'unités des universités québécoises (n= 196) ainsi qu'une seconde enquête auprès de tous les vice-recteurs aux ressources humaines dans les 18 établissements d'enseignement universitaires du Québec afin d'identifier les principales exigences attendues des professeurs, les critères d'embauche des nouveaux professeurs utilisés entre 1997 et 2002 et les nouvelles exigences pour exercer un emploi de professeur. Le Tableau 1.4-1 contient le fruit de ces deux enquêtes.

Tableau 1.4-1

Exigences d'emploi et critères liés à l'embauche de professeurs

Sur le plan de la recherche
Exigence reliée à l'emploi <ul style="list-style-type: none">• L'autonomie de recherche.• La capacité à obtenir des subventions de recherche.• La capacité à établir des réseaux de recherche et à travailler en équipe.• La capacité à établir des partenariats de recherche avec des organismes issus de milieux externes à l'université.• La capacité à valoriser la recherche aux fins d'applications dans le milieu.• La diffusion d'articles dans des revues soumises à un comité de lecture.
Profil recherché au moment du recrutement (1997-2002) <ul style="list-style-type: none">• L'expertise développée dans une spécialité.• La capacité à obtenir un financement de recherche, sauf en administration, où ce critère revêt moins d'importance.• La recherche en milieu industriel pour le domaine des sciences appliquées.• La recherche ou la création dans d'autres milieux pour les trois domaines des sciences de la santé de même que les domaines des arts et des sciences appliquées.• La publication d'articles dans des revues savantes ou la diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires.
Profil souhaité dans l'avenir aux fins du recrutement (nouvelle exigence) <ul style="list-style-type: none">• La capacité à s'intégrer dans des équipes de recherche.• La capacité à valoriser la recherche aux fins d'applications dans le milieu.• La maîtrise des TIC.
Sur le plan de l'enseignement
Exigence reliée à l'emploi <ul style="list-style-type: none">• La capacité à offrir des cours aux trois cycles.• La maîtrise des TIC.• La capacité à diversifier les moyens pédagogiques et les méthodes d'évaluation des apprentissages pour tenir compte des besoins des étudiants.
Profil recherché au moment du recrutement (1997-2002) <ul style="list-style-type: none">• Une expérience de l'enseignement à l'un ou l'autre des trois cycles universitaires.
Profil souhaité dans l'avenir aux fins du recrutement (nouvelle exigence) <ul style="list-style-type: none">• La maîtrise des TIC.• La capacité à travailler en équipe, en réseau ou en partenariat.

À l'instar de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2006) et (Langevin, 2007a), l'analyse de ces exigences et des critères d'embauche nous permet de constater que les critères relatifs à la recherche demeurent

importants et sont privilégiés par rapport à ceux liés à l'enseignement. Toutefois, les considérations entourant les pratiques d'enseignement et la préoccupation pour l'utilisation des TIC dans le cadre des activités de recherche et d'enseignement représentent de nouveaux critères qui témoignent de l'intérêt pour la qualité de l'offre d'enseignement dans les universités. De ces nouveaux éléments recherchés dans les profils d'embauche, nous pouvons en déduire que les nouveaux professeurs sont identifiés comme des vecteurs de changement pour l'amélioration de l'enseignement et l'utilisation des TIC.

Au terme de cette section sur le renouvellement du corps professoral, nous pouvons constater que c'est dans un contexte de changements de la tâche professorale que les nouveaux professeurs amorcent leur carrière universitaire (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). À la base, on s'attend d'eux qu'ils développent un programme de recherche, obtiennent des subventions et publient des résultats de recherche (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006; Loiola, 2001). À cela s'ajoutent des attentes envers eux pour qu'ils travaillent au sein d'équipes de recherche et développent des partenariats de recherche. Finalement, il est aussi attendu qu'ils établissent rapidement leur compétence en enseignement par la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage (Langevin, 2007a) et mettent en place des pratiques pédagogiques innovantes et utilisent les TIC (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Ce contexte particulier est loin de ce qu'il en était pour les générations de professeurs précédentes (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006; Loiola, 2001).

À la lumière de ce qui a été évoqué précédemment, nous sommes en mesure de nous poser quelques questions à propos des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui entament leur carrière universitaire. En effet, nous sommes en mesure de nous demander :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement à privilégier pour les nouveaux professeurs ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement réelles des nouveaux professeurs?

- Est-ce que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs sont cohérentes avec le fruit des recherches en pédagogie universitaire et des sciences de l'apprentissage ?
- Quels sont les moyens possibles à mettre en place pour favoriser une amélioration de l'enseignement universitaire et les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?

Selon nous, une piste de réponse à ces constats se trouve dans les résultats de recherche en pédagogie universitaire portant sur le développement professionnel. Par développement professionnel (*Faculty development, Instructional development*), nous entendons toute activité de formation planifiée pour les professeurs et qui vise à rehausser la qualité des cours de manière à améliorer l'apprentissage des étudiants (Taylor et Rege Colet, 2010).

1.5 La nécessité du développement professionnel des professeurs

L'accroissement de l'intérêt pour la pédagogie universitaire et des intérêts plus marqués pour de nouvelles approches pédagogiques (Endrizzi, 2011) alimentées par l'arrivée des TIC mettent de plus en plus en évidence le fait que le profil d'un professeur doit comprendre des compétences d'ordre pédagogique (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008). Or, pour arriver à ce profil pédagogique des professeurs, il ne fait aucun doute que le développement professionnel des professeurs en poste ou ceux qui débutent dans le métier constitue une voie privilégiée. Dans ce sens, le développement professionnel constitue un enjeu important pour les établissements d'enseignement supérieur (Ho, Watkins, et Kelly, 2001; Roxa et Martensson, 2013; Stes, De Maeyer, Gijbels, et Van Petegem, 2013).

Traditionnellement, le développement professionnel des professeurs a un caractère informel (Bernatchez et al., 2010; Knight, Tait, et Yorke, 2006). Il est alors attendu que le développement de leurs habiletés et compétences pédagogiques émerge dans l'action d'enseigner, par la discussion avec des collègues, par la rétroaction de leurs étudiants ou par des recherches personnelles. Pour certains établissements,

l'obtention du profil recherché dans leur corps professoral doit passer par la mise en place de programmes de formation pour accompagner les nouveaux professeurs afin qu'ils développent les compétences nécessaires et mettent davantage en œuvre de « bonnes » pratiques pédagogiques, surtout si les nouveaux professeurs proviennent du marché du travail (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a).

Nous avons vu à la section 1.2.2 que les centres de pédagogie universitaire offrent une grande variété d'activités de formation. Dans leur revue de la littérature, Prebble et al. (2004) se sont questionnés sur l'efficacité des activités de développement professionnel offertes aux professeurs dans le but d'améliorer l'apprentissage des étudiants. Ils affirment que les ateliers ont peu d'impacts sur les pratiques pédagogiques des professeurs, mais qu'ils peuvent être efficaces pour le développement d'habiletés ou de techniques d'enseignement précises. Pour ces chercheurs, les activités de formation sous forme de groupes de travail ou de communautés de pratique s'avèrent utiles pour le développement de savoirs complexes, d'attitudes ou d'habiletés en enseignement. Par ailleurs, les activités de mentorat, de consultation auprès d'un spécialiste ou d'un pair sont également efficaces, notamment parce qu'elles permettent aux professeurs d'avoir des rétroactions, des conseils ou du support spécifique. Finalement, selon Prebble et al. (2004), les programmes de formation intensifs et complets s'avèrent les plus efficaces pour améliorer les apprentissages des étudiants, ce qui est, sans aucun doute, le but ultime de l'enseignement universitaire.

Intensive and comprehensive staff development programmes can be effective in transforming teacher's beliefs about teaching and learning and their teaching practice. In particular, teachers can be assisted to shift from a teacher-centred approach to a learner-centred approach, and to align all the elements of the teaching situation in order to achieve positive student outcomes. (Prebble et al., 2004; p. 48)

Il nous apparaît que le développement professionnel des professeurs et plus spécialement les programmes de formation sont nécessaires pour répondre aux défis que posent l'implantation des nouvelles pratiques pédagogiques.

1.5.1 Un modèle de développement professionnel des professeurs fondé sur les conceptions et approches éducatives

Dans leur revue de littérature, Prebble et al. (2004) analysent les différents modèles théoriques que peuvent sous-tendre les programmes de formation des professeurs. Parmi ceux-ci, le modèle de l'enseignement-apprentissage, qui met en jeu les conceptions et approches éducatives des professeurs et leurs effets sur les apprentissages des étudiants, constitue un modèle à privilégier (ou particulièrement intéressant) pour décrire les pratiques d'enseignement.

En effet, les recherches en pédagogie universitaire nous indiquent que l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas deux phénomènes distincts (Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007a). Ils forment le cœur d'un réseau d'éléments interreliés qui peuvent être illustrés comme dans la Figure 1.5-1. Cette figure de Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) constitue un modèle de compréhension liant l'enseignement et l'apprentissage.

Dans ce modèle, on peut voir que la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire des approches d'apprentissage qu'ils utilisent et que ces approches d'apprentissage sont influencées par les conceptions de l'apprentissage qu'ils possèdent ainsi que par leur perception de l'environnement d'apprentissage dans lequel ils évoluent.

Selon Postareff (2007), les recherches nous indiquent que les approches d'apprentissage en profondeur (*Deep approaches*) sont à privilégier par rapport aux approches d'apprentissage en surface (*Surface approaches*). Ces dernières poussent les étudiants à travailler seulement en fonction des attentes du cours, à mémoriser des informations uniquement pour réussir les évaluations et à considérer les tâches demandées en fonction du professeur plutôt que pour eux. Quant aux approches d'apprentissage en profondeur, elles incitent les étudiants à donner un sens à leurs compréhensions, à lier les nouvelles connaissances avec leurs

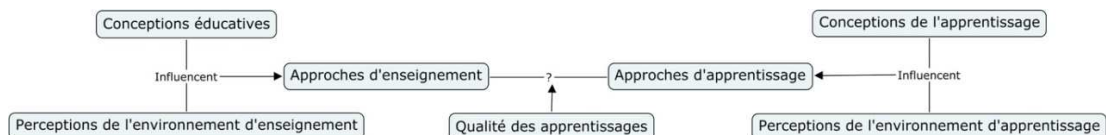


Figure 1.5-1 - Modèle de la relation entre les approches d'enseignement et les approches d'apprentissage selon Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999)

connaissances et les engagent à être actifs dans leurs apprentissages. Ces approches d'apprentissage en profondeur sont clairement associées à des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Kember, 1997; Kember et Gow, 1994; Poirier et Feldman, 2013; Ramsden, 2003; Yoder et Hochevar, 2005) et sont réalisées dans un contexte d'apprentissage qui est plus centré sur l'étudiant et son cheminement d'apprentissage plutôt que sur le professeur et son enseignement.

Le modèle centré sur l'étudiant n'est pas nouveau en soi. Il trouve ses racines et ses origines dans les courants de pensée pédagogiques comme l'humanisme (Cornelius-White, 2007) ou dans les théories de l'apprentissage cognitivistes et celles que l'on qualifie de constructivistes (Lambert et McCombs, 1998; O'Neill et McMahon, 2005; Postareff, 2007). Il s'appuie sur des travaux d'éminents chercheurs et praticiens comme Carl Rogers, Jean Piaget, David Ausubel et Malcolm Knowles.

Contrairement au modèle d'enseignement centré sur le professeur, une plus grande attention centrée sur l'étudiant permet de considérer davantage les caractéristiques des étudiants et leurs processus d'apprentissage en vue d'atteindre l'objectif désiré, leur apprentissage (Lambert et McCombs, 1998). Dans son ensemble, le modèle d'enseignement centré sur l'étudiant s'articule autour d'un certain nombre de prémisses, qui selon Lambert et McCombs (1998) sont les suivantes :

- Les étudiants ont tous un cadre de référence différent alimenté par leur histoire, leur environnement, leurs préférences, leurs buts, leurs croyances et leur manière de penser. Ce cadre de référence doit être respecté pour que les étudiants s'engagent dans leur processus d'apprentissage et pour qu'ils en assument la responsabilité.

- Les étudiants sont tous différents de par leurs états émotionnels, styles d'apprentissage, leurs stades de développement, leurs habiletés, leurs talents, leurs émotions, leurs sentiments d'efficacité et leurs besoins. Ces caractéristiques doivent être considérées pour la mise en place de défis et d'opportunités d'apprentissage qui stimulent leurs besoins personnels d'apprentissage.
- L'apprentissage est un processus de construction qui survient lorsque ce qui doit être appris est signifiant et pertinent pour les étudiants. L'apprentissage nécessite que les étudiants soient engagés dans la création et la compréhension de leurs connaissances en liant ce qu'ils apprennent à leurs connaissances et à leurs expériences antérieures.
- L'apprentissage nécessite un environnement où les relations et interactions interpersonnelles sont positives, agréables et ordonnées et où les étudiants se sentent appréciés et respectés.
- L'apprentissage est un processus naturel où les étudiants sont perçus comme étant curieux et fondamentalement intéressés d'apprendre pour mieux comprendre le monde qui les entoure. Les mauvaises pensées et les sentiments négatifs peuvent interférer dans le processus d'apprentissage.

Plus concrètement, dans une situation d'apprentissage, ces prémisses impliquent un certain nombre de changements dans la planification et le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage (O'Neill et McMahon, 2005). Voici quelques changements à considérer :

- La responsabilité d'apprendre incombe davantage aux étudiants plutôt qu'au professeur (David Hung, Chee, et Seng, 2006; Lea et Stephenson, 2003).
- Les étudiants doivent s'engager activement dans leurs apprentissages en interagissant avec leur matériel pédagogique (Mostrom et Blumberg, 2012), leur professeur (Lea et Stephenson, 2003) ou leurs pairs (Collis et Moonen, 2006; Löfström et Nevgi, 2008) et en construisant leurs connaissances en se

fondant sur leurs connaissances et expériences antérieures (Collis et Moonen, 2006; Langevin et al., 2008; Postareff, 2007).

- Les étudiants doivent développer leur autonomie (Langevin et al., 2008). Ils doivent apprendre à gérer leurs propres apprentissages (Blumberg et Pontiggia, 2010; Lea et Stephenson, 2003). Ils doivent apprendre à réfléchir à propos de leurs actions et de leurs apprentissages (Prince, Prosser, et Prince, 2004).
- Au lieu d'être un pourvoyeur de savoirs, le professeur devient un facilitateur ou guide (Blumberg et Pontiggia, 2010; Langevin et al., 2008; Ramsden, 2003; Stes, Clement, et Van Petegem, 2007).
- Le professeur doit créer un environnement d'apprentissage où tous les étudiants doivent pouvoir apprendre (Blumberg et Pontiggia, 2010; Stes et al., 2007). Il doit donc se préoccuper de la manière dont les étudiants vont utiliser les contenus et les raisons qui les amèneront à apprendre (Blumberg et Pontiggia, 2010).
- L'environnement d'apprentissage doit permettre aux étudiants de se retrouver dans des contextes d'apprentissage authentiques (David Hung et al., 2006; Löfström et Nevgi, 2008), leur permettre de faire des choix (Langevin et al., 2008; Löfström et Nevgi, 2008) et doit tenir compte des différentes modalités temporelles ou de lieux pour apprendre (Webb et Murphy, 2000).
- L'évaluation des apprentissages devient une manière de fournir des rétroactions aux étudiants pour qu'ils s'améliorent (Mostrom et Blumberg, 2012).

Selon Mostrom et Blumberg (2012), il ne faut pas confondre l'enseignement centré sur l'étudiant et les stratégies d'apprentissage actives. Bien que dans certaines de ces stratégies actives d'apprentissage comme la construction de carte conceptuelle, la résolution de problèmes, la discussion, le journal réflexif et l'étude de cas, nous retrouvons des caractéristiques qui s'apparentent à un enseignement centré sur

l'étudiant. Ces dernières ne constituent pas en elles-mêmes un environnement d'apprentissage centré sur l'étudiant. Toutefois, certaines de ces activités, une fois bien intégrées dans les orientations et la planification d'un cours ou d'un programme, peuvent servir à élaborer des stratégies ou des approches qui favorisent un enseignement centré sur l'étudiant.

Dans le modèle de l'enseignement-apprentissage illustré dans la Figure 1.5-1, nous pouvons également voir que les apprentissages des étudiants sont interreliés aux approches d'enseignement mises en place par les professeurs. Ces approches d'enseignement, influencées par les conceptions éducatives et l'environnement d'enseignement, constituent les pratiques d'enseignement que les professeurs utilisent pour la détermination du cursus des cours, leurs méthodes d'enseignement, leurs stratégies d'évaluation des apprentissages (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b; Kember et Kwan, 2000; Loiola, 2001), leurs utilisations des TIC (Barrette, 2009), etc.

Dans la Figure 1.5-1, nous pouvons aussi observer que ces approches d'enseignement sont influencées par les conceptions éducatives des professeurs (Kember et Kwan, 2000) ainsi que par des éléments contextuels qu'ils perçoivent dans l'environnement. Nous verrons dans la section 2.1 que ces conceptions sont des théories personnelles ou des schèmes de pensée des professeurs à propos de leur façon d'enseigner (Loiola, 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

En se fondant sur le but de l'enseignement universitaire qui est, sans aucun doute, l'obtention d'apprentissages de qualité de la part des étudiants, les travaux de Trigwell et al. (1999) et Kember et Gow (1994) apportent un élément intéressant pour nous aider à comprendre les liens entre les approches d'enseignement des professeurs et les approches d'apprentissage adoptées par les étudiants. Trigwell et al. (1999) et Kember et Gow (1994) ont découvert que les approches d'enseignement centrées sur la transmission de contenus sont associées à des apprentissages en surface ou superficiels de la part des étudiants. À l'inverse, selon ces auteurs, lorsque les professeurs utilisent des approches axées sur les changements conceptuels plus centrés sur les étudiants, ces derniers adoptent des approches d'apprentissage en profondeur, approches essentielles pour arriver à

réaliser des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Poirier et Feldman, 2013).

Ces résultats de recherche nous indiquent qu'il est nécessaire que les professeurs adoptent des conceptions éducatives plus centrées sur les étudiants et mettent en œuvre des approches, c'est-à-dire des méthodes, des stratégies ou des pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants et leurs apprentissages pour que ces derniers réalisent des apprentissages de qualité. Ces résultats viennent renforcer l'idée que l'enseignement doit être centré sur l'étudiant plutôt que sur le professeur. « *Teachers must be no longer considered as the "masters" and transmitters of knowledge. This teacher-focused perspective must gradually be shifting to a student-centered approach* » (Rutkauskiene et al., 2011).

Ainsi, depuis quelques années, c'est sans surprise que nous assistons à des changements dans les pratiques d'enseignement universitaires (Endrizzi, 2011). Nous voyons s'esquisser un nouveau modèle plus centré sur l'apprentissage des étudiants (Higher Education Research Institute, 2011; Loiola, 2001). Bon nombre de professeurs tendent à adopter un modèle d'enseignement plus centré sur les étudiants et leurs besoins (Blumberg et Pontiggia, 2010). Ces tendances sont à la fois appuyées sur des volontés politiques comme celles dans le cadre du processus de Bologne (Eurydice, 2010; Quinlan et Berndtson, 2013) et sur les résultats de recherche en éducation et en psychologie (Blumberg et Pontiggia, 2010).

Dans ce sens, le modèle de l'enseignement-apprentissage présenté à la Figure 1.5-1, laisse sous-entendre qu'en l'absence de conceptions et d'approches d'enseignement centrées sur les étudiants, nous ne pouvons escompter des apprentissages de qualité.

1.5.2 La nécessité de considérer les conceptions et approches éducatives des professeurs

Au regard de ce qui a été présenté ci-dessus et à l'instar d'Åkerlind (2004), Demougeot-Lebel et Perret (2010), Hanbury, Prosser, et Rickinson (2008), Kember (1997), Kember et Kwan (2000), Loiola et Tardif (2001), Mansour (2009), ainsi que McAlpine, Weston et al. (2006), il nous apparaît nécessaire de s'intéresser aux

conceptions et aux approches éducatives des professeurs, car elles constituent les fondements autour desquels leurs pratiques d'enseignement s'articulent.

De plus, la compréhension et la mise en évidence des pratiques d'enseignement nous apparaissent nécessaires pour déterminer les actions de soutien et d'accompagnement tant pour les professeurs qui débutent dans la profession que ceux déjà en poste. Une meilleure connaissance de ces pratiques d'enseignement permettra aux centres de soutien et de formation à l'enseignement universitaire de mettre en place des activités de développement professionnel plus efficaces et adaptées à l'enseignement universitaire (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Frenay et Paul, 2006; Giordan, 1998; Gueudet et al., 2011; Kember et Kwan, 2000; Langevin, 2007a; Mansour, 2009).

Finalement, dans la mesure où les nouveaux professeurs amorcent leur carrière dans un contexte où on attend d'eux qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques orientées davantage sur les étudiants plutôt que sur l'enseignement, qu'ils intègrent les TIC dans leurs pratiques, il nous apparaît approprié de mettre en lumière les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs pour qu'ils en prennent conscience et selon le cas, qu'ils les considèrent lorsqu'ils entament une formation à la pédagogie universitaire.

Par conséquent, dans le cadre de ce doctorat, nous envisageons de répondre aux questions suivantes, formulées ici de manière préliminaire:

- a) Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs?
- b) Quels sont les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement éducatives des nouveaux professeurs?
- c) Est-ce que ces pratiques d'enseignement sont cohérentes avec les connaissances scientifiques dans le champ de la pédagogie universitaire qui privilégient un paradigme d'enseignement plus centré sur les étudiants?

1.6 Conclusion premier chapitre

Dans son ensemble, cette thèse est liée aux attentes de la société à l'égard des universités pour l'obtention d'activités de formations universitaires de qualité (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a; Hicks, Smigiel, Wilson, et Luzeckyj, 2010; Loiola et Romainville, 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a, 2012a). La qualité passe entre autres par une pédagogie universitaire renouvelée et, pour certains, par l'utilisation des TIC devenues pratiquement incontournables.

La pertinence sociale de ce doctorat se retrouve dans l'amélioration des connaissances portant sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Ces connaissances permettront aux centres de soutien et de formation à l'enseignement universitaire de mettre en place des activités de développement professionnel plus efficaces et adaptées à l'enseignement universitaire et, ultimement, de favoriser des apprentissages de qualité chez les étudiants.

Au-delà d'une pertinence sociale, une thèse de doctorat doit repousser les limites des connaissances sur un sujet donné. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître l'état des connaissances à propos des conceptions et approches éducatives des nouveaux professeurs qui représentent des éléments essentiels dans leurs pratiques d'enseignement. Par la suite, il sera possible de cerner ce pourquoi de nouvelles connaissances sont nécessaires et ainsi fournir la pertinence scientifique associée à ce doctorat qui sera présentée dans le prochain chapitre.