

## CHAPITRE 6 - DISCUSSION

Dans le chapitre précédent avons présenté les résultats obtenus dans le cadre de ce doctorat. À partir des différents modes d'engagement que nous avons identifiés, la présentation des résultats s'est faite en deux temps. Nous avons d'abord présenté les CVRPE de chaque nouveau professeur ayant participé à cette étude. Ensuite nous avons comparé les différents CVRPE des nouveaux professeurs afin de mettre en lumière certains résultats qui autrement n'auraient pas pu être observés.

Le présent chapitre vise à présenter la discussion générale à propos des résultats obtenus au regard des objectifs de recherche qui ont été définis initialement au chapitre 4. En guise de rappel, les objectifs de recherche pour cette thèse sont les suivants :

- 1- Décrire le cours de vie relatif à la pratique d'enseignement (CVRPE) des nouveaux professeurs, en particulier les émotions, les préoccupations ou attentes, les anticipations, les actions, les décisions ainsi que les savoirs sur lesquels ils s'appuient.
- 2- Analyser quels sont, du point de vue des professeurs, les déterminants (culture disciplinaire, éléments relatifs à la situation, état de l'acteur) qui influencent leurs pratiques d'enseignement.
- 3- Formuler des recommandations destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire ou aux conseillers pédagogiques permettant de mieux soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs par le biais d'activités de développement professionnel.

Dans les sections qui suivent, nous présenterons une discussion générale des résultats obtenus. Cette discussion s'articulera autour des éléments suivants :

- Apports et limites du point de vue empirique
- Apports et limites théoriques
- Apports et limites méthodologiques
- Apports et limites sociaux
- Identification de pistes de recherche futures

## **6.1 Apports et limites du point de vue empirique**

À partir des résultats présentés au chapitre précédent, nous sommes en mesure de décrire le cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement (CVRPE) des nouveaux professeurs. Nous sommes également en mesure de décrire quels sont les déterminants qui influencent leurs pratiques d'enseignement.

### **6.1.1 Des pratiques d'enseignement dynamiques, réflexives et enrichissantes**

Globalement, l'analyse des résultats présentés dans le chapitre précédent nous permet de qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de dynamiques, de réflexives et d'enrichissantes.

#### **6.1.1.1 Des pratiques d'enseignement dynamiques**

Le premier qualificatif que nous pouvons apposer aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs est celui voulant qu'elles soient dynamiques. Tel que décrit précédemment, le nombre important d'unités de cours d'expérience évoquées chez chacun des participants nous permet de réaliser que les nouveaux professeurs sont dynamiques et actifs dans leur enseignement. Comme nous le verrons dans ce qui suit, ces actions ne se traduisent pas seulement par des gestes, paroles et activités visibles d'un point de vue externe, mais également par des réflexions et prises de décisions.

Les modes d'engagement que nous avons discernés dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs nous permettent de constater qu'ils sont très actifs au moment de planifier le design pédagogique de leur premier cours à titre de responsable ainsi que dans la validation et l'adaptation de ce design lorsqu'ils donnent ce cours.

Concrètement, au moment de la planification du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs identifient des activités d'apprentissage à faire réaliser aux étudiants, ils planifient leurs évaluations et développent leur matériel d'enseignement. Certains nouveaux professeurs en profitent pour explorer les cours de leurs collègues ou ceux d'autres établissements pour trouver les contenus abordés dans ces cours ainsi que les activités d'apprentissage proposées.

Dans certains cas, les nouveaux professeurs vont adapter le design pédagogique ou l'organisation de leur cours au moment de le donner et de le mettre en œuvre pour la première fois. Autrement dit, ils l'adaptent à leurs goûts et à leurs préférences. Lorsque le cours sous leur responsabilité existe depuis un certain temps, ce travail d'adaptation et de validation devient moins important pour certains nouveaux professeurs.

Au moment de la planification du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs agissent essentiellement en fonction des perceptions qu'ils ont de leur environnement comme le contexte de leur cours, leurs collègues, etc. Ils en arrivent à faire des réflexions, des constats ou prendre des décisions qui, par la suite, les amènent à entreprendre d'autres actions. Par exemple, un nouveau professeur qui prend la décision de donner un examen écrit à ses étudiants sera amené à rédiger des questions pour son examen ou à en sélectionner parmi les questions d'examens antérieurs. Par ailleurs, nous remarquons qu'au moment où ils valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs agissent en fonction des perceptions de leur environnement, mais également en fonction des perceptions issues des actions et comportements des étudiants et du déroulement de leur cours.

Lorsqu'ils planifient et valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs ont des préoccupations et des engagements essentiellement envers les étudiants. Ils cherchent à planifier et à valider leur cours de telle sorte que les étudiants apprennent dans leur cours, qu'ils soient intéressés par leur cours, qu'ils soient outillés pour travailler dans leur futur domaine disciplinaire et qu'ils aient accès à un matériel d'enseignement de qualité. Ils veulent également s'assurer d'un bon déroulement du cours pour les étudiants.

Dans le même sens, certains nouveaux professeurs profitent de la planification du design pédagogique de leur cours pour l'adapter aux intérêts, préférences et besoins des étudiants. Par exemple, ils vont donner des choix aux étudiants pour la réalisation de travaux de recherche. Dans ce cas, ils ont des préoccupations envers les étudiants afin de répondre à leurs besoins et intérêts.

Lorsqu'ils planifient et valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs mobilisent beaucoup de connaissances pédagogiques générales comme celles sur les méthodes d'enseignement, la planification d'un cours et les stratégies

d'évaluation. Ces connaissances proviennent de leurs expériences d'enseignement antérieures, de leur parcours d'étudiant ou de leurs activités de développement professionnel passées. Ils mobilisent aussi des connaissances pédagogiques spécifiques à leur cours comme les caractéristiques de leur cours ou de leurs étudiants et des connaissances sur la planification et le déroulement des activités d'apprentissages ainsi que des évaluations prévues dans leur cours. Finalement, ils mobilisent quelques connaissances technopédagogiques à propos de l'utilisation des TIC pour enseigner, les comportements des étudiants avec ces TIC ainsi que des connaissances sur l'utilisation de l'environnement numérique d'études de leur établissement.

Au-delà des actions et réflexions liées à la planification, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs sont dynamiques dans la réalisation de leur cours, notamment au moment de piloter et de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages. Dans ce sens, notre analyse du cours de vie relatif à la pratique d'enseignement des nouveaux professeurs nous permet de constater que certains enseignants sont actifs pour bien gérer et bien répondre aux questions des étudiants.

Lorsqu'ils agissent ainsi, les nouveaux professeurs sont essentiellement préoccupés de bien soutenir les étudiants, de s'assurer qu'ils apprennent et que le matériel d'enseignement qu'ils emploient les aide. Lors de ces actions, les nouveaux professeurs mobilisent, encore une fois, beaucoup de connaissances de nature pédagogique. En effet, ils mobilisent des connaissances sur le pilotage de l'enseignement, les méthodes d'enseignement, les connaissances générales des étudiants, les processus d'apprentissage, les stratégies d'évaluation d'un cours. Ils mobilisent aussi des connaissances spécifiques à leur cours comme celle sur le comportement des étudiants, le déroulement des activités d'apprentissage et leurs actions dans le cours.

Dans le même sens, au moment où ils réalisent leurs cours, les nouveaux professeurs mobilisent plusieurs connaissances technopédagogiques, comme celles relatives aux caractéristiques de leur matériel d'enseignement et aux utilisations des TIC dans leur cours.

### **6.1.1.2 Des pratiques d'enseignement réflexives**

Dans l'analyse des CVRPE des différents participants, nous retrouvons deux modes d'engagements qui permettent de qualifier ces dernières de réflexives.

Nous remarquons que tous les nouveaux professeurs interrogés font état de réflexions sur leurs pratiques d'enseignement. Ces réflexions ont lieu à tout moment dans leurs pratiques d'enseignement. Elles portent sur différents aspects comme l'analyse du déroulement des séances du cours ou du fonctionnement des activités d'apprentissage et d'évaluation dans leur cours.

Les réflexions que font les nouveaux professeurs sont occasionnées par le sens qu'ils donnent aux perceptions issues de leur environnement (collègue, entourage, etc.) ainsi qu'aux actions et comportements des étudiants dans leur cours.

Les engagements qui habitent les nouveaux professeurs lors de ces réflexions sont dirigés essentiellement vers les étudiants, principalement afin de les faire apprendre et leur fournir du matériel d'enseignement de qualité.

Lorsqu'ils agissent dans le cadre de ce mode d'engagement sur leurs réflexions à propos de leurs pratiques d'enseignement, les nouveaux professeurs mobilisent plusieurs connaissances pédagogiques, notamment des connaissances spécifiques à la planification des activités d'apprentissage dans leur cours. Ils mobilisent aussi plusieurs connaissances technopédagogiques générales et spécifiques comme celles sur l'environnement numérique d'études de leur établissement.

D'autre part, nous avons observé un autre mode d'engagement lié à des réflexions que font la majorité des nouveaux professeurs rencontrés. Ce mode d'engagement est celui où ils jonglent avec l'idée de procéder à des changements majeurs dans l'organisation et le design pédagogique de leur cours. Par exemple, un des nouveaux enseignants envisage de changer l'organisation de son cours et d'intégrer la pédagogie inversée. Une autre nouvelle professeure envisage de tourner une série de vidéos pédagogiques pour son cours.

Dans ce mode d'engagement, ces réflexions sont essentiellement mises en œuvre lorsque les perceptions à propos des comportements des étudiants dans leur cours et celles à

propos du déroulement de leur cours deviennent significatives. Finalement, notre analyse nous permet de constater que ces réflexions à propos de changements ne s'articulent pas chez les nouveaux professeurs autour de préoccupations comparables ni de connaissances mobilisées similaires.

### **6.1.1.3 Des pratiques d'enseignement enrichissantes**

Un des éléments communs qui ressort de tous les CVRPE documentés chez les nouveaux professeurs est relatif à la grande quantité d'apprentissages qu'ils réalisent. En effet, dans la mise en œuvre de tous les modes d'engagements évoqués, entre 100 et 200 interprétants ont été documentés chez les nouveaux professeurs participant à l'étude. La très grande majorité de ces interprétants ont donné lieu à la construction de nouveaux apprentissages par les nouveaux professeurs. Dans une moindre mesure, ceux-ci ont également formulé des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement ou encore, ils ont validé des connaissances élaborées antérieurement.

Par ailleurs, étant donné que les actions et réflexions des nouveaux professeurs décrits dans les différents modes d'engagement se répartissent au fil du temps et que la distribution des apprentissages répertoriés est étendue à tous les modes d'engagement, nous pouvons observer que les apprentissages chez les nouveaux professeurs se font de façon continue.

Ainsi, nous pouvons qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'enrichissantes.

\*\*\*

À la lumière de l'ensemble de ces résultats et constats, nous sommes maintenant en mesure de revoir ces derniers en fonction de la revue de littérature que nous avons présentée à la section 2.2.2. Ainsi, nous sommes capables de faire ressortir les apports empiriques de cette thèse de doctorat.

Cette revue de littérature nous avait permis de constater que les approches d'enseignement des professeurs se distinguent, pour plusieurs auteurs, selon qu'elles sont centrées sur le contenu ou sur l'apprentissage (Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Prosser, Trigwell, et Taylor, 1994; Trigwell, Prosser, et Waterhouse, 1999). Dans cette perspective, lorsqu'ils ont une conception de leur rôle qui consiste à

transmettre des informations aux étudiants, les professeurs utiliseraient des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant, notamment en faisant des exposés appuyés par des aides visuels comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008). Ces professeurs 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, Prosser, et Taylor, 1994a). Finalement, 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, 2000a).

Lorsque les enseignants ont une conception de leur rôle selon laquelle ils doivent contribuer au développement des compétences des étudiants et les soutenir dans leur processus d'apprentissage, ces professeurs voient l'apprentissage des étudiants comme 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 celles que les étudiants ont déjà et s'assurer de les encourager à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999). Ces professeurs 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, 2000a).

Or, à la lumière de nos résultats présentés précédemment, il appert que chez les nouveaux professeurs interrogés, leurs pratiques d'enseignement peuvent difficilement être classées dans l'une ou l'autre de ces catégories. Pour arriver à ce constat, la consultation du Tableau 6.1-1 nous permet de comparer les différentes caractéristiques des approches d'enseignement identifiées dans la littérature sur le sujet, avec les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs interrogés. Dans ce tableau, nous pouvons voir que les pratiques d'enseignement chez les nouveaux professeurs interrogés peuvent être classées dans les approches d'enseignement centrées sur le contenu en fonction de certaines dimensions. Nous pouvons également voir que leurs pratiques

Tableau 6.1-1

*Comparaison des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des approches d'enseignement répertoriées*

<b>Caractéristiques des approches d'enseignement</b>	<b>David</b>	<b>Julie</b>	<b>Maude</b>	<b>Laura</b>
<b><u>Approches centrées sur le contenu</u></b>				
Enseignement destiné à l'ensemble des étudiants (Kember et Kwan, 2000a)	X	X	X	X
Préoccupation des professeurs sur la manière d'organiser, de structurer et de présenter les contenus de façon à ce que les étudiants comprennent (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X
Transmission et démonstration de faits, d'habiletés à apprendre sans préoccupations des liens à faire entre ces éléments (Trigwell et al., 1999)				
Sources d'exemples pour enseigner puisées dans leurs expériences personnelles (Kember et Kwan, 2000a)	X		X	
Absence de préoccupation à propos des connaissances préalables des étudiants (Virtanen et Lindblom-Ylänne, 2009)				
Appui sur la motivation extrinsèque aux étudiants (Kember et Kwan, 2000a)	X	X	X	X
Stratégies d'enseignement les plus courantes sont celles des exposés appuyés par des aides visuelles comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008)	X	X		
Peu d'interactions entre les professeurs et les étudiants (Trigwell et al., 1994)				
<b><u>Approches centrées sur l'apprentissage</u></b>				
Intention des professeurs d'aider les étudiants à développer leurs compréhensions et les aider dans leur processus d'apprentissage (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Postareff et al., 2007; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X
Préoccupations de ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées (Kember, 1997)	X	X	X	X
Préoccupation de faire lier les nouvelles connaissances avec leurs connaissances chez les étudiants et d'encourager les étudiants à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X



Tableau 6.1-1

*Comparaison des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des approches d'enseignement répertoriées*

<b>Caractéristiques des approches d'enseignement</b>	<b>David</b>	<b>Julie</b>	<b>Maude</b>	<b>Laura</b>
il est attendu que les étudiants fassent quelque chose avec les informations et connaissances avec lesquelles ils sont mis en contact (Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Sadler, 2008)	X	X	X	X
Appui sur la motivation intrinsèque des étudiants où leurs besoins d'apprentissage ou leurs préférences peuvent être considérés (Kember et Kwan, 2000a)	X		X	
Des tâches plus diversifiées comme des exercices sont proposés aux étudiants. (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008)	X	X	X	X
Des interactions avec le professeur ou leurs pairs sont mises en œuvre par le biais de discussions ou de débats. (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008)	X	X	X	X

d'enseignement sont destinées à tous les étudiants plutôt que de privilégier l'enseignement individualisé.

Nous pouvons également remarquer dans ce tableau que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs que nous avons interrogés peuvent également être classées dans les approches centrées sur l'apprentissage. En effet, dans les pratiques d'enseignement que nous avons décrites, les nouveaux professeurs ont l'intention explicite de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages. De plus, ils s'intéressent à ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils proposent aux étudiants. Dans ce sens, les actions et réflexions qu'ils réalisent à partir de leurs perceptions du déroulement du cours ainsi que la mobilisation de leurs connaissances sur la planification et le déroulement des activités d'apprentissage et des évaluations illustrent bien ce travail pour valider et adapter le design pédagogique de leur cours pour la réussite des étudiants. Par ailleurs, dans tous les cas, nous avons pu observer un souci des nouveaux professeurs afin que les étudiants puissent lier les nouvelles connaissances à des connaissances provenant d'autres cours qu'ils ont suivis dans leur programme d'études, mais également à l'intérieur des séances de leur propre cours ainsi que dans le matériel d'enseignement utilisé.

Les nouveaux professeurs interrogés intègrent tous des activités d'apprentissage diversifiées et ne se limitent pas uniquement à des exposés ou à la lecture de textes. Nous remarquons, dans le design pédagogique de leur cours, que les étudiants sont invités à assister à quelques exposés de leur professeur, mais également à prendre part à des activités d'apprentissage où ils doivent travailler seuls ou en équipe à réaliser des exercices pratiques ou des activités d'immersion telles que des simulations ou des visites d'environnements réels. De plus, nous remarquons que les étudiants sont invités à interagir avec les autres étudiants et leur professeur lors des discussions organisées ou lors d'études de cas.

Dans un autre ordre d'idées, l'analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs nous permet de constater que ces dernières ne se limitent pas uniquement aux cours qu'ils doivent dispenser au moment où ils ont été interrogés. Bien que les modes d'engagement que nous avons identifiés comme ceux sur la planification, la révision, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours ainsi que celui

sur la réalisation de leur cours englobent la très grande majorité des actions et réflexions réalisées par les nouveaux professeurs, il n'en demeure pas moins que ces derniers sont également engagés dans l'enseignement sur une échelle temporelle plus longue. La présence des modes d'engagement sur des réflexions en vue d'éventuels changements importants dans leur cours ou leurs pratiques d'enseignement atteste que les nouveaux professeurs réfléchissent et analysent le design pédagogique de leur cours et leurs pratiques d'enseignement régulièrement au fil du temps.

À partir de cette lecture des approches d'enseignement évoquées par les nouveaux professeurs interrogés, nous sommes en mesure de nous demander si la catégorisation des approches d'enseignement selon qu'elles sont centrées sur les contenus ou les apprentissages est pertinente ou si, au contraire, elle est trop simpliste. Tout comme pour les travaux de Postareff et Lindblom-Ylänne (2008a), nos résultats indiquent que les nouveaux professeurs interrogés ont des pratiques d'enseignement qui combinent des éléments qui se situent dans les deux catégories d'approches d'enseignement répertoriées. Ce constat a également été formulé par les conseillers pédagogiques rencontrés en groupe de discussion mentionné à la section 4.9.

La caractérisation des pratiques d'enseignement à partir de modes d'engagement, tel que nous l'avons faite, peut s'avérer une voie à privilégier pour témoigner des grandes préoccupations qui habitent les nouveaux professeurs lorsqu'ils élaborent et donnent leur cours. Dans le même sens, l'utilisation d'archétype pour appuyer ces modes d'engagement ne permet pas uniquement l'identification des faits, gestes et actions des professeurs, mais permet aussi la mise en évidence des réflexions qui les animent. Dans ce sens, nous obtenons une description plus complète et plus riche des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

### **6.1.2 Les déterminants sur les pratiques d'enseignement**

Un des objectifs de ce doctorat était d'identifier les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

#### **6.1.2.1 Les déterminants environnementaux**

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, c'est l'analyse des éléments extrinsèques (réalisée par l'observateur-analyste) qui permet de répondre à cette question. Rappelons

que cette analyse peut porter à la fois sur les caractéristiques de l'acteur lui-même, sa situation ou encore la culture dans laquelle il œuvre.

Un des éléments d'analyse extrinsèque que nous avons identifiés comme ayant une influence importante sur le CVRPE des nouveaux professeurs est le fait que les nouveaux professeurs se voient attribuer la responsabilité d'un cours qui existe déjà ou non. Dans un des cas observés, le nouveau professeur s'est vu confier la responsabilité d'un cours entièrement nouveau, à développer à partir de rien. Cela a entraîné l'observation d'un mode d'engagement contenant plusieurs actions, réflexions ou décisions de sa part pour la planification de son cours. Les modes d'engagement sur l'adaptation et la révision du design pédagogique du cours pendant son déroulement ont également été importants chez ce participant. D'un autre côté, un des nouveaux professeurs interrogés a hérité d'un cours existant depuis déjà plusieurs années. Les actions pour planifier, réviser, adapter et valider le design pédagogique de son cours ont été moins nombreuses dans les modes d'engagement concernés.

Entre ces deux extrêmes, nous retrouvons un cas où le nouveau professeur s'est vu octroyer la responsabilité d'un cours existant, mais pour lequel il a décidé de procéder à une refonte complète après l'avoir donné une première fois dans sa forme initiale. De ce travail de refonte, a découlé un ensemble d'actions, réflexions et décisions qui ont augmenté le nombre d'unités de cours d'expérience associées au mode d'engagement de planification et de révision du design pédagogique de son cours, celui de la validation du design pédagogique du cours, mais pas celui de l'adaptation du cours lors de son déroulement.

Nous retrouvons un autre cas où le nouveau professeur a procédé à des changements importants dans le matériel d'enseignement utilisé dans un cours qui était entièrement nouveau pour lui, même si ce dernier existait depuis plusieurs années. Ce nouveau professeur a alors réalisé plusieurs actions, réflexions et décisions pour les modes d'engagement sur la planification, la révision et la validation du design pédagogique de son cours, mais également celui de l'adaptation du design pédagogique de son cours pendant la session.

Ainsi, pour un nouveau professeur, le fait de se voir octroyer la responsabilité d'un nouveau cours ou non semble effectivement avoir une influence sur ses pratiques

d'enseignement, notamment en accroissant l'importance de l'engagement de la personne dans les modes d'engagement liés au design et à l'adaptation pédagogique du cours durant la session.

Le deuxième élément de la situation (analyse extrinsèque) qui semble affecter les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs est celui de la période des demandes de subventions de recherche. Chez deux des nouveaux professeurs interrogés appelés à procéder à des demandes de subventions pour des projets de recherche, la période associée à la production des demandes a occasionné des actions ou des réflexions pour lesquelles les nouveaux professeurs ont évoqué manquer de temps pour préparer leur matériel d'enseignement dans le mode d'engagement sur la planification et la révision du design pédagogique de leur cours. Les deux autres nouveaux professeurs interrogés qui n'ont pas eu à produire de telles demandes de subventions n'ont pas évoqué de propos concernant un manque de temps à préparer leur cours. Ce constat met en évidence que, même si cette thèse s'est intéressée à une dimension spécifique de la tâche professorale (l'enseignement), on ne peut pas faire abstraction dans l'analyse du CVRP des autres dimensions de la tâche, dont la recherche universitaire et ses implications.

\*\*\*

À la lumière des résultats, nous remarquons que les éléments extrinsèques que nous avons identifiés comme étant des déterminants environnementaux qui affectent les pratiques d'enseignement diffèrent de ceux répertoriés dans la littérature sur le sujet présentée dans les sections 2.1.4 et 2.1.5. Dans les faits, nous n'avons pu observer de différences dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction de la taille des groupes d'étudiants comme l'ont observé Hockings (2005), Kember et Kwan (2000) ainsi que Prosser et Trigwell (1999). Les données que nous avons recueillies ne semblent pas indiquer d'impact particulier lié au nombre d'étudiants présents dans leur cours. Dans les cas présentés, les nouveaux professeurs avaient un nombre d'étudiants différent dans leur cours respectif. (David = 30 étudiants; Julie = 7 étudiants; Maude = 40 étudiants et Laura = 100 étudiants). La seule différence observée dans les pratiques d'enseignement des participants a été celle où les CVRPE de Maude et Laura ont permis

la mise en évidence d'un mode d'engagement lié à la gestion d'auxiliaires d'enseignement ou de personnes-ressources qui collaborent aux cours.

Nous n'avons pu observer de différences dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des étudiants qui composent les groupes (Hockings, 2005; Sadler, 2008) et en fonction des domaines disciplinaires dans lesquels les cours sont offerts (Kemp et Jones, 2007; Lueddeke, 2003; Michael Prosser et Trigwell, 1999).

Finalement, le fait que les nouveaux professeurs aient ou non de l'expérience dans l'enseignement universitaire ne semble pas non plus influencer les CVRPE des nouveaux professeurs. Bien qu'une seule des participants ait une formation en éducation, l'ensemble de ceux-ci a de l'expérience en enseignement universitaire. De cette expérience, les participants ont mobilisé beaucoup de connaissances pédagogiques axées sur le contenu et des connaissances technopédagogiques.

#### **6.1.2.2 Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs**

Tel qu'illustré dans la Figure 1.5-1, le modèle de l'enseignement-apprentissage présenté par Trigwell, Prosser, et Waterhouse (1999), illustre bien que les pratiques d'enseignement sont influencées par des facteurs environnementaux comme ceux décrits précédemment, mais également par les conceptions éducatives des enseignants.

La démarche d'analyse du CVRPE des nouveaux professeurs que nous avons réalisée nous a permis de produire une description riche et précise des éléments de référentiel mobilisés par les nouveaux professeurs. Parmi ces éléments, les types dits «généraux» (par opposition aux savoirs locaux spécifiques à un cours en particulier ou à des étudiants en particulier) s'apparentent aux conceptions éducatives présentes dans le modèle de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, parmi les connaissances mobilisées par les nouveaux professeurs, nous avons pu observer des connaissances d'ordre pédagogique portant sur les résultats escomptés des apprentissages, les usages escomptés des connaissances apprises dans le cours ou sur le processus d'apprentissage des étudiants. Toutes ces connaissances mobilisées ressemblent aux dimensions utilisées dans les études phénoménologiques pour décrire les conceptions éducatives des enseignants.

L'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs nous permet de constater que ces connaissances pédagogiques plus générales ont rarement été évoquées par les participants sous la forme d'énoncés qui servent habituellement à caractériser les conceptions éducatives, par exemple :

« L'apprentissage se réalise dans les interactions et le dialogue »  
(Participant 1, unités 35 et 29, archétype 9).

« Certains étudiants vont apprendre à partir de ce qui leur a été dit et après l'avoir pratiqué » (Participante 2, unités 7 et 32, archétypes 8 et 9).

« Lorsqu'ils sont en mesure de connaître la pertinence d'un cours, les étudiants sont plus motivés » (Participante 3, unité 26, archétype 6).

En plus de ce constat, nous observons que les connaissances pédagogiques mobilisées par les nouveaux professeurs sont majoritairement axées sur le design pédagogique de leur cours, notamment la planification et le déroulement. Nous observons également que les nouveaux professeurs agissent beaucoup en fonction de perceptions liées à leur environnement, leurs propres actions, le déroulement de leurs cours ainsi qu'en fonction du comportement des étudiants dans leur cours. Tout cela nous amène à penser que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs s'appuient peu sur des connaissances théoriques ou plus formelles, par exemple, celles qui pourraient être acquises dans une formation formelle à l'enseignement. Les nouveaux professeurs agiraient davantage en fonction de connaissances issues de leurs expériences comme étudiant ou comme enseignant, donc essentiellement des connaissances expérientielles. Cela va dans le même sens que Beney et Pentecouteau (2008) qui indiquent que les professeurs considèrent les savoirs pédagogiques comme étant empiriques.

Advenant que ce soit le cas, ce constat entraînerait des conséquences sur les façons de former les nouveaux professeurs et sur les moyens de les aider dans leur développement professionnel. Par exemple, il faudrait voir à ce que ces derniers prennent conscience de leurs connaissances et de leurs savoirs issus de leurs expériences d'enseignement et apprennent à composer avec celles-ci. De plus, il faudrait voir à outiller les nouveaux

professeurs pour qu'ils prennent du recul face à leurs pratiques d'enseignement afin de les analyser comme le suggère (Romainville, 2009) .

\*\*\*

Bien que les données obtenues dans le cadre de ce doctorat nous aient permis une description intéressante du CVRPE des nouveaux professeurs, il appert que ce doctorat comporte assurément des limites.

Dans ce sens, une des limites de ce projet est que nous avons recueilli peu de données sur l'encadrement de proximité des étudiants dans leur cours, par exemple les processus pour les aider à comprendre pendant les séances, leurs manières de répondre aux questions, etc. Ce constat est surprenant dans la mesure où dans le mode d'engagement lié à la « Réalisation de leur cours », les nouveaux professeurs indiquent être préoccupés à soutenir les étudiants et voir à ce qu'ils apprennent dans leur cours. Bien que des préoccupations similaires se retrouvent dans d'autres modes d'engagements, les données recueillies ont peu porté sur des unités de cours d'expérience précises en lien avec ces préoccupations. Avec du recul, nous pouvons penser que cette limite est occasionnée par la méthodologie de cueillette de données qui n'a pas permis l'obtention de données sur ce sujet. Nous reviendrons sur cet aspect ci-dessous.

\*\*\*

En résumé, les sections précédentes nous ont permis de présenter les principaux apports empiriques de ce doctorat. Nos résultats nous ont permis d'obtenir une description riche des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, notamment sous la forme de modes d'engagement, qui rend bien compte de leur complexité et de leur caractère situé. La description que nous avons produite sous la forme de modes d'engagement s'arrime sur des actions, réflexions et communications visibles, mais également sur des engagements, des attentes et des connaissances mobilisées par ces derniers, aspects non visibles de l'activité, mais qui ont pu être verbalisés par les participants. Finalement, la description nous permet également d'identifier les connaissances qui sont élaborées, validées ou en voie de création chez les nouveaux professeurs.



## 6.2 Apports et limites théoriques

Sur le plan théorique, il appert que l'utilisation de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et de son objet théorique « cours de vie relatif à » s'est avérée judicieuse pour documenter notre objet d'étude. Le nombre d'unités de cours d'expérience identifiées chez les participants et la quantité de composantes du signe hexadique (engagements, anticipations, connaissances, représentamens et interprétants) pour caractériser ces unités de cours d'expérience, en témoigne.

Par ailleurs, la combinaison des unités de cours d'expérience sous la forme de synchrones et de séquences dans les mêmes emfans temporels tout comme les combinaisons sous forme de séries, de trajectoires et d'archétypes, nous ont permis de mieux comprendre comment s'articulent les unités de cours d'expériences dans les pratiques d'enseignement et comment elles évoluent dans le temps au cours d'une session.

Dans le même sens, l'utilisation du concept de modes d'engagement nous a permis de décrire, d'une manière globale, les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, notamment à l'intérieur de périodes de temps déterminées (emfans temporels), mais également comment ces dernières se déroulent dans le temps. En contrepartie, bien qu'intéressante, la quantité de données générées par l'utilisation de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et de son objet théorique « cours relatif à » fait en sorte que ces données sont très variées et portent sur des éléments dispersés. Par exemple, pour un mode d'engagement donné, nous avons pu identifier plusieurs connaissances pédagogiques générales qui peuvent être associées à la pédagogie générale, des formules d'enseignement, mais également des connaissances pédagogiques très spécifiques au cours des nouveaux professeurs, notamment des connaissances précises sur le déroulement de leur cours. Cela a pour conséquence de complexifier le processus d'analyse des données puisque ces dernières se situent à plusieurs niveaux.

Finalement, la quantité de données générées par l'objet théorique du cours de vie relatif a fait en sorte qu'au moment de catégoriser les différentes composantes du signe hexadique documentées (engagements, anticipations, connaissances, représentamens et interprétants), l'utilisation d'un premier niveau de catégorie n'a pas été suffisante. Lors de

la catégorisation des engagements et des connaissances mobilisées, un deuxième niveau de catégorisation a été nécessaire et malgré cela, nous avons été obligés d'utiliser plusieurs catégories pour caractériser les éléments évoqués.

### **6.3 Apports et limites méthodologiques**

Sur le plan méthodologique, notre utilisation du cadre sémiologique du cours d'action et de l'objet théorique «cours de vie relatif à une pratique» s'est mise en œuvre de manière spécifique. Ainsi, rappelons que, lors des entretiens sur la base de traces visant à faire expliciter leur conscience préreflexive, les nouveaux professeurs ont été interrogés à propos d'un cours qu'ils étaient en train de donner pour la première fois ou, à tout le moins, à propos d'un cours qu'ils donnaient pour la première fois à titre de professeur responsable de ce cours. Ce contexte de production des données a fait en sorte que les informations évoquées à propos de leurs pratiques d'enseignement étaient récentes et très actuelles, nécessitant pour eux peu de travail de remémoration. Comme le souligne Theureau (2006), le fait de réaliser les entretiens le plus près possible du moment où les actions se sont déroulées, favorise la verbalisation et par conséquent, la production de données d'explicitation de la conscience préreflexive. Dans ce sens il a été plus aisé, pour les nouveaux professeurs, de décrire leur cours d'expérience d'enseignement du cours en question et de fournir de nombreux détails. Le fait d'interroger les nouveaux professeurs régulièrement au courant de la session universitaire a permis d'évoquer des liens entre les unités d'expérience réalisées, ce qui a facilité la reconstruction de l'évolution de leur CVRPE au fil du temps. Pour l'observateur-chercheur, ce contexte de production de données a fait en sorte que la confrontation des participants aux traces et artéfacts de leur cours a été moins nécessaire. Lors de plusieurs entrevues, les questions générales à propos du déroulement du cours ont été suffisantes pour amener les nouveaux professeurs à décrire de manière riche leur cours d'expérience. Ceci confirme la pertinence, pour décrire le cours de vie relatif à une pratique donnée, de recueillir les données le plus près possible du temps de l'action et constitue conséquemment un point fort de l'étude.

Par ailleurs, nous pouvons souligner un autre apport méthodologique de notre part soit celui de l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action Theureau (2004, 2006) pour l'étude de pratiques d'enseignement au niveau universitaire. L'utilisation de ce cadre nous

a permis d'aller plus loin que ce que démontrent les études de type phénoménologique pour arriver à décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs comme cela a été fait par le passé. Alors que ce type d'étude a permis de décrire les conceptions et les approches éducatives des professeurs, d'identifier deux ou trois catégories de conceptions ou d'approches éducatives et de discerner quelques dimensions permettant de différencier en tout ou en partie ces catégories, notre approche méthodologique a permis de décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs à partir d'éléments concrets. De plus, cette approche méthodologique nous a fourni des informations (composantes du signe hexadique : engagements, anticipations, référentiels et représentations) qui aident à comprendre comment et pourquoi ces pratiques s'articulent ainsi. Finalement, cette approche méthodologique nous a permis de prendre connaissance des apprentissages qu'ont réalisés les participants au fil de leur CVPRE.

Bien que nous puissions identifier des apports intéressants sur le plan méthodologique pour ce doctorat, nous pouvons également identifier quelques limites.

La première de ces limites tient au fait que les données obtenues sont en grande partie liées au design pédagogique des cours des nouveaux professeurs ainsi qu'au matériel d'enseignement utilisé dans leur cours. Tel que mentionné précédemment, cela explique peut-être pourquoi nous avons obtenu peu de données à propos de l'encadrement des étudiants ou de l'interaction avec eux en contexte de classe. De plus, la collecte des données pour documenter les CVRPE des nouveaux professeurs ne nous a pas permis d'observer, de manière significative, des unités de cours d'expérience liées à des émotions vécues par les participants.

Cette limite que nous identifions fait écho aux commentaires des nouveaux professeurs rencontrés lors du groupe de discussion pour valider les résultats de cette thèse. En effet, lors de cette rencontre, certains participants ont évoqué le fait que donner un cours pour la première représente un défi de taille, mais que la réalisation de ce dernier s'inscrit dans un contexte plus large où d'autres éléments doivent être pris en considération dans la réalité des nouveaux professeurs. Par exemple, le processus d'agrégation ou les enjeux de productivité en recherche. Ces propos s'inscrivent dans la même lignée des travaux de Leclerc et Bourassa (2013) qui ont observé chez les professeurs, des situations de surcharge de travail ou des difficultés à articuler les différentes tâches à réaliser (Bertrand

et Foucher, 2002) ainsi que de concilier le travail, la vie familiale et la vie personnelle (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). Ces travaux identifient également les dérives liées aux enjeux de la recherche (Leclerc et Bourassa, 2013) et les critères associés au processus d'obtention de la permanence d'emploi (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a).

De manière critique, nous pouvons penser que ces caractéristiques des données recueillies sont peut-être liées au fait que, d'un point de vue méthodologique, les nouveaux professeurs ont été questionnés à propos d'un cours et de traces (plan de cours, site web, etc.) liées à celui-ci et non à propos de leurs faits, gestes, actions, décisions, réflexions, etc. ayant lieu en classe. Le fait d'utiliser des enregistrements vidéo des interactions en classe, en complément aux autres traces, aurait probablement conduit les participants à aborder davantage ces aspects de leur CVRPE. Cependant, cela n'invalide pas la démarche, car lorsque ces aspects faisaient partie de manière importante des préoccupations des participants, ceux-ci étaient verbalisés lors des entretiens.

La seconde limite méthodologique que nous remarquons est liée au processus de traitement et d'analyse des données. Dans ce processus, nous avons regroupé les unités de cours d'expérience pour constituer des archétypes. Rappelons que les archétypes sont constitués d'un assemblage d'unités de cours d'expérience, de synchrones, de séquences, de séries et de trajectoires autour d'engagements communs. Ensuite, nous avons dû procéder à la compilation des différentes composantes du signe hexadique associées ces archétypes. Ce qui a pour résultat de combiner tous les signes hexadiques associés à ces archétypes. Cette façon de faire a occasionné un problème au moment de l'analyse et de l'interprétation des données pour les archétypes, notamment ceux ayant peu d'unités de cours d'expérience. Le problème rencontré a été celui où plusieurs des composantes du signe hexadique compilées étaient davantage liées aux unités de cours d'expérience plus importantes ou pour lesquelles beaucoup plus de composantes du signe avaient été identifiées. Il en a résulté une forme de contamination des archétypes par les unités de cours d'expérience plus importantes ou celles pour lesquelles davantage de composantes du signe ont été identifiées.

## 6.4 Apports et limites à la contribution sociale

Au-delà de la description des CVRPE des nouveaux professeurs présentés précédemment, nous sommes en mesure d'identifier des pistes de développement professionnel pour soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Cet apport constitue la principale contribution de cette thèse à la société, plus particulièrement aux établissements d'enseignement supérieur.

Le dernier objectif de ce doctorat consistait en la formulation de recommandations pour le développement professionnel des nouveaux professeurs. Ces recommandations sont destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire présents dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur, aux directions, aux conseillers pédagogiques qui peuvent être appelés à conseiller ou accompagner des nouveaux professeurs, mais également aux nouveaux professeurs eux-mêmes.

L'analyse du CVRPE des nouveaux professeurs interrogés n'a pas permis d'identifier des moyens de développement professionnel qu'ils privilégient ou qui pourraient s'avérer être un moyen sûr d'assurer leur développement professionnel. Toutefois, nous avons pu identifier une multitude de moyens utilisés par ces derniers pour assurer leur développement professionnel en contexte d'insertion dans l'enseignement universitaire.

Les premiers moyens identifiés ont été utilisés par deux des nouveaux professeurs interrogés et sont directement liés au mode d'engagement « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours ». Dans ce sens, deux d'entre eux ont eu recours aux services d'un conseiller pédagogique de leur équipe technopédagogique facultaire pour discuter de leur cours et d'éventuelles pistes d'amélioration. Cette façon de faire peut être qualifiée de moyen formel de développement professionnel. De plus, certains participants ont évoqué avoir participé à des formations formelles offertes par l'établissement, par exemple, une courte séance de formation portant sur la pédagogie universitaire ou encore sur l'utilisation des TIC tel que l'environnement numérique d'études de l'établissement. Toutefois, ces démarches ont été identifiées dans le cadre d'autres modes d'engagement que celui lié à la « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours ». Dans le même sens, certains nouveaux professeurs interrogés ont évoqué avoir participé à des congrès, colloques ou conférences portant sur l'enseignement dans leur domaine disciplinaire.

Un autre des moyens identifiés comme avenue de perfectionnement formel consiste à utiliser les rapports d'évaluation de leur cours, disponibles grâce aux mécanismes institutionnels d'évaluation de l'enseignement. Ici, ces rapports ont servi à apporter des changements dans leur cours. Ce moyen a été évoqué dans le cadre du mode d'engagement sur la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ».

Par ailleurs, un moyen de développement professionnel a été évoqué par un seul des nouveaux professeurs interrogés. Pour ce participant, ces moyens ont été l'utilisation de fonds de soutien institutionnels pour l'innovation pédagogique dans le but de développer du nouveau matériel d'enseignement dans leur cours et la consultation de tutoriels pour apprendre à utiliser l'environnement numérique d'études.

L'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs a permis d'identifier des voies de perfectionnement informelles qu'ils ont utilisées. Dans ce sens, deux des nouveaux professeurs se sont servis d'une forme d'évaluation informelle de leur enseignement par le biais de discussions avec les étudiants ou celle d'un questionnaire d'évaluation du cours administré auprès des étudiants. Cette évaluation informelle leur a permis d'ajuster leur cours et d'identifier des éléments à améliorer éventuellement.

Finalement, deux des nouveaux professeurs interrogés ont évoqué s'être intéressés aux cours et pratiques d'enseignement de leurs collègues. Cet intérêt s'est manifesté par des discussions ou des tentatives de discussions avec leurs collègues à propos de leurs pratiques d'enseignement ou d'éléments de design pédagogique de leur cours. Cet intérêt s'est également manifesté chez certains participants par la consultation du matériel d'enseignement de leurs collègues, notamment leur site web de cours.

\*\*\*

Les différents moyens de développement utilisés par les nouveaux professeurs interrogés nous amènent à formuler quelques constats.

Le premier constat est le suivant : les moyens employés ou les opportunités de développement professionnel que les nouveaux professeurs saisissent sont variés et rejoignent plusieurs des moyens répertoriés par Ferman (2002). Nous constatons que

certaines de ces moyens de perfectionnement ont un caractère formel comme les séances de formations ou une rencontre avec un conseiller pédagogique. D'autre part, plusieurs moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs sont informels. Nous pensons ici à la discussion avec des collègues ou avec les étudiants ou la consultation des sites web de cours de leurs pairs.

À partir de ce constat, nous ne pouvons faire autrement que de recommander aux établissements d'enseignement et leur centre de développement pédagogique d'offrir des occasions de formations formelles comme des séances de formation et des services-conseils individuels. Comme l'ont souligné les nouveaux professeurs et conseillers pédagogiques rencontrés lors des groupes de discussion, ces occasions de formation devraient être variées, porter sur différents éléments liés aux pratiques d'enseignement comme la pédagogie universitaire, l'utilisation de TIC, etc. Ces formations devraient être offertes régulièrement à différents moments. De plus, les nouveaux professeurs doivent être régulièrement mis au courant des possibilités de formation qui leur sont offertes et être informés des ressources mises à leur disposition pour la mise en œuvre des pratiques d'enseignement souhaitées. Ainsi, selon les modes d'engagement qui les habitent, les nouveaux professeurs pourront s'intéresser à ces possibilités de développement professionnel.

Dans le même sens, nous pouvons recommander aux établissements d'enseignement que lors des activités de formation, celles-ci soient articulées en fonction des modes d'engagement qui occupent l'esprit des nouveaux professeurs. Par exemple, pour le mode d'engagement sur la planification et la révision d'un cours, qu'il y ait des présentations d'exemples et d'éléments technopédagogiques issus des pratiques d'enseignement d'autres professeurs.

Par ailleurs, les établissements devraient permettre aux nouveaux professeurs de pouvoir réaliser une évaluation formelle et informelle de l'enseignement dans leur cours de manière à obtenir des informations sur les perceptions que les étudiants ont de leur cours. Dans le cas de l'établissement des participants à ce projet, un mécanisme d'évaluation formelle des cours est prévu lorsque ces derniers ont été dispensés. De plus, une procédure d'évaluation des programmes est en place. Ces deux formes d'évaluation permettent de connaître les perceptions des étudiants à l'égard des cours qu'ils suivent et

des programmes dans lesquels ils sont inscrits et permettre aux professeurs d'identifier des éléments à améliorer.

En ce qui a trait à l'évaluation informelle, un des participants à ce projet a sollicité les commentaires des étudiants par le biais d'un questionnaire anonyme, et ce, après seulement quelques séances de cours. L'intention était d'apporter des changements immédiats dans son cours ou dans ses pratiques d'enseignement. Pour ce faire, il s'est inspiré d'une démarche similaire utilisée par l'ancien professeur responsable de ce cours. Ce genre de démarche aurait avantage à être réalisée plus fréquemment, surtout pour les nouveaux professeurs.

Finalement, les établissements d'enseignement supérieur devraient voir à ce que des occasions de développement professionnel informelles soient offertes pour les nouveaux professeurs. Ces occasions pourraient prendre la forme de rencontres avec des conseillers pédagogiques (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Picard et Torkia, 2007; Rege Colet, 2006) ou encore, des rencontres mentorat comme il en existe déjà dans certains établissements d'enseignement universitaire (Frenay et al., 2010). Cela peut également prendre la forme de rencontres entre les professeurs pour discuter de leurs pratiques d'enseignement (Bernatchez, Cartier, et Bélisle, 2010; Ferman, 2002). Par exemple, des conférences pédagogiques où les nouveaux professeurs pourraient trouver des idées intéressantes à être explorées ou exploitées dans leurs propres pratiques d'enseignement. Finalement, ces occasions pourraient prendre la forme de communautés de pratiques (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Gagnon, Roger, et Savard, 2014) où les nouveaux professeurs pourraient obtenir de la rétroaction sur leurs pratiques d'enseignement et identifier des pratiques que l'on pourrait qualifier de références à suivre (Langevin, Grandtner, et Ménard, 2008)

Le deuxième constat que l'on peut faire est celui voulant que les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs soient employés pour répondre à des problèmes concrets et va dans le même sens que Beney et Pentecoteau (2008) . Ainsi nous remarquons que différents moyens de développement professionnel sont utilisés en fonction des modes d'engagement des nouveaux professeurs. Par exemple, la consultation de sites web de cours de collègues est un moyen qui semble particulièrement pertinent dans le mode d'engagement sur la planification et la révision du



design pédagogique de leur cours; tandis que l'évaluation informelle des cours semble plus pertinente pendant leur réalisation.

Dans le même sens, nous pouvons également remarquer que les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs constituent une des sources pour alimenter le mode d'engagement axé sur les réflexions à propos de changements importants à apporter dans leur cours. Nous pensons aux possibilités de rencontrer un conseiller pédagogique, aux conférences et colloques sur l'enseignement dans les domaines disciplinaires ou sur la pédagogie universitaire. De plus, des occasions de partage de pratiques d'enseignement de pairs enseignants dans une faculté ou dans un établissement représentent un autre bon moyen de susciter des réflexions pédagogiques.

Ici encore, ce deuxième constat fait écho aux propos évoqués par les nouveaux professeurs rencontrés lors du groupe de discussion pour valider les résultats de cette thèse. Lors de cette rencontre, certains nouveaux professeurs ont mentionné que les formations offertes par l'établissement ne sont pas nécessairement arrimées aux besoins et aux contextes des professeurs. Selon le cas, leurs besoins peuvent être de nature pédagogique ou concerner des aspects plus technologiques. Ces propos vont dans le même sens que ceux de Beney et Pentecouteau (2008) qui indiquent que les enseignants recherchent principalement des réponses à des problèmes concrets et immédiats.

Ce constat nous amène à recommander aux établissements d'enseignement supérieur de porter une attention particulière pour que les nouveaux professeurs puissent échanger avec leurs interlocuteurs des moyens de développement professionnel formels ou informels qu'ils soutiennent. Ainsi, ils pourront poser des questions et mettre en perspective ce qui leur est présenté. De plus, ils devraient pouvoir expliciter leurs propres pratiques d'enseignement en discutant avec leurs interlocuteurs et ainsi prendre du recul sur leurs pratiques.

Le dernier constat est celui où nous remarquons que les directions de département qui supervisent les nouveaux professeurs jouent un rôle dans leur développement professionnel. Dans certaines des pratiques d'enseignement que nous avons observées chez les nouveaux professeurs, les directions les ont incité à participer à des séances de formation ou encore ont validé certaines de leurs idées dans le design pédagogique de

leurs cours. Cela signifie qu'il pourrait être pertinent, pour les institutions qui souhaitent soutenir le développement professionnel des nouveaux professeurs, d'outiller également les directions de département face à leur rôle de soutien à l'insertion dans l'enseignement des nouveaux professeurs.

Dans ce sens, les collègues et les directions de département des nouveaux professeurs ont un rôle à jouer pour aider leur développement pédagogique. Ils sont les « premiers intervenants » les plus proches avec qui les nouveaux professeurs peuvent discuter et valider leurs pratiques d'enseignement dans leur globalité ou échanger à propos d'idées à explorer. Comme le soulignent Langevin, Grandtner et Ménard ( 2008), ils peuvent également soutenir et aider les nouveaux professeurs à mettre en place leurs pratiques d'enseignement. De plus, ils peuvent diriger, au besoin, les nouveaux professeurs vers des séances de formation offertes par l'établissement ou encore des conférences dont les contenus pourraient servir à alimenter les réflexions ou répondre à des besoins de formation des nouveaux professeurs. En bref, ils peuvent appuyer, orienter et soutenir les démarches de perfectionnement des nouveaux professeurs afin qu'ils mettent en œuvre les pratiques d'enseignement souhaitées.

\*\*\*

Ainsi, nos résultats nous permettent de caractériser les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs pour alimenter leurs modes d'engagement et nous ont permis de formuler des recommandations aux établissements d'enseignement supérieur pour faciliter le développement pédagogique de leurs nouveaux professeurs.

## **6.5 Identification de pistes de recherche futures**

En guise de complément aux résultats obtenus dans le cadre de ce doctorat, nous pouvons identifier quelques pistes supplémentaires à explorer sur la description des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

La première de ces pistes serait de poursuivre l'utilisation de l'objet théorique «cours de vie relatif à une pratique» et du cadre sémiologique du cours d'action, mais d'un point de vue méthodologique, de prolonger la durée de la cueillette de données, par exemple

jusqu'au moment où un nouveau professeur aurait donné son cours plus d'une fois. En procédant ainsi, il serait possible d'analyser comment les différents modes d'engagement que nous avons identifiés progressent et évoluent sur une période de temps plus ou moins longue. De plus, il serait ainsi possible de suivre l'évolution des différents interprétants (création, validation, hypothèse), de voir comment ils sont réutilisés, validés ou que les hypothèses soulevées sont infirmées ou confirmées.

La deuxième piste à explorer serait celle d'étudier les pratiques d'enseignement de professeurs plus expérimentés afin d'évaluer dans quelle(s) mesure(s) leurs modes d'engagements sont similaires ou différents de ceux de leurs confrères arrivés récemment dans leur établissement.

La troisième piste à explorer serait celle d'utiliser la vidéo pour capter les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs lorsqu'ils sont en contact avec les étudiants. Ces vidéos pourraient servir de traces face auxquelles les nouveaux professeurs seraient confrontés. Cette façon de faire pourrait certainement améliorer la cueillette d'informations à propos du pilotage de l'enseignement, des interactions avec les étudiants, etc. En quelque sorte, cette façon de faire pourrait probablement servir à explorer davantage les unités de cours d'expérience qui alimentent le mode d'engagement sur la « réalisation de leur cours ».

Finalement, lorsque nous revenons au modèle de l'enseignement-apprentissage de Trigwell et al. (1999) illustré dans la Figure 1.5-1, nous pouvons voir que les nouveaux professeurs ne sont pas dans une situation où ils sont seuls. Ils se retrouvent avec des étudiants avec qui ils interagissent. Nos résultats ont démontré que les nouveaux professeurs agissent beaucoup en fonction des perceptions qu'ils ont de leur environnement, du déroulement de leur cours et des comportements des étudiants dans leur cours. Dans ce sens, il nous apparaît qu'il serait tout à fait intéressant de continuer à étudier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, mais qu'on pourrait aussi y ajouter l'étude du cours de vie relatif à la pratique d'apprentissage des étudiants. Ceci pourrait contribuer à améliorer notre compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage telle qu'elle est vécue dans les cours par les deux principaux acteurs concernés.

## 6.6 Conclusion du sixième chapitre

Dans les sous-sections précédentes, nous avons présenté une discussion générale à propos des résultats obtenus et de la démarche de recherche réalisée dans le cadre de ce doctorat. Cette discussion nous a permis de présenter les différents apports et limites identifiées pour ce projet, soit les apports et limites empiriques, théoriques, méthodologiques ainsi que les apports et limites sociaux. Finalement, nous avons pu identifier des pistes de recherche futures qui, à notre avis, permettraient de compléter les recherches entourant ce que notre contribution scientifique a apporté.