

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE CRÉDITÉE DE DEUXIÈME  
CYCLE UNIVERSITAIRE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES  
NOUVEAUX ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
SÉBASTIEN BOUCHER

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les gens qui m'ont soutenu pendant l'ensemble de mon cheminement à la maîtrise. Au fil des trois dernières années, j'ai eu la chance d'être encadré par un ensemble de professeurs, de collègues et de proches qui m'ont emmené à consolider ma passion pour l'éducation et découvrir mon intérêt pour la recherche.

À cet effet, j'aimerais d'abord exprimer ma gratitude envers Louise Ménard, ma directrice d'études, qui m'a tout appris. Louise, tu m'as accueilli à bras ouverts et m'as donné une chance même si j'avais un profil relativement atypique. Tu m'as également intégré à tes projets de recherche, ce qui m'a permis d'apprendre les rouages du métier et de prendre la décision de continuer mes études au doctorat. Tu as toujours été là pour moi et tu m'as offert tout le support et l'encadrement nécessaires à mon développement.

J'aimerais également prendre quelques mots pour remercier mes amis et parents qui se sont intéressés à mon projet et qui ont pris le temps de me lire et de m'écouter à plusieurs reprises afin de me donner leurs commentaires et conseils des plus judicieux. Justine, mon amour, je ne serais compter les fois où tu as patiemment écouté mes présentations et lu mes écrits. Je ne serais non plus quantifier tout le support que tu m'as offert et l'oreille attentive que tu as toujours été dans mes moments d'incertitudes. Je n'y serais jamais arrivé sans toi!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RÉSUMÉ.....	1
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Les cégeps et la réforme.....	3
1.2 Les besoins de formation des enseignants du collégial .....	6
1.3 L'offre de formation pédagogique en enseignement collégial .....	7
1.4 La recherche sur la formation pédagogique des enseignants du collégial.....	10
1.5 Les effets de la formation pédagogique en milieu universitaire.....	13
1.6 La question de recherche .....	18
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....	20
2.1 Les nouveaux enseignants .....	20
2.2 La formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire .....	22
2.3 L'approche cognitiviste .....	25
2.3.1 La centration sur l'apprentissage.....	26
2.4 Les pratiques d'enseignement .....	28
2.4.1 Pratiques déclarées et pratiques observées .....	30
2.5 Les pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage .....	32
2.5.1 Donner du sens aux apprentissages .....	32
2.5.2 Agir sur les connaissances antérieures.....	34
2.5.3 Soutenir l'activité intellectuelle.....	34

2.5.4 Soutenir l'organisation des connaissances.....	35
2.5.5 Susciter et exploiter les interactions .....	36
2.5.6 Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage .....	37
2.5.7 Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages.....	38
2.5.8 Développer la capacité réflexive.....	39
2.5.9 Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités .....	40
2.6 Les effets de la formation pédagogique sur les pratiques d'enseignement .....	40
2.7 La synthèse .....	45
2.8 Les objectifs de la recherche .....	47
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	48
3.1 Le type de recherche.....	48
3.2 Les considérations éthiques.....	49
3.3 L'échantillon .....	50
3.3.1 Le recrutement des participants .....	50
3.3.2 Les participants.....	51
3.4 La collecte des données .....	53
3.5 Les modalités d'analyse.....	56
3.6 Les limites de la recherche.....	58
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	61
4.1 L'évolution des pratiques d'enseignement.....	61
4.1.1 Le rapport de l'enseignant à l'apprentissage étudiant .....	62
4.1.2 Les stratégies pédagogiques.....	66
4.1.3 L'évolution des pratiques d'enseignement .....	71

4.2 Les pratiques observées.....	75
4.3 Les facteurs qui influencent le développement des pratiques d'enseignement.	84
4.4 Les effets de la formation pédagogique .....	87
4.5 La synthèse des résultats .....	91
CHAPITRE V DISCUSSION .....	95
5.1 Les pratiques d'enseignement.....	97
5.1.1 L'évolution des pratiques d'enseignement .....	101
5.1.2 Les facteurs qui affectent l'évolution des pratiques .....	103
5.2 Les effets de la formation pédagogique .....	105
CONCLUSION .....	109
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	112
ANNEXE B LETTRE D'INVITATION .....	116
ANNEXE C GRILLE D'OBSERVATION .....	118
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN .....	123
ANNEXE E GRILLE DE CODAGE .....	127
RÉFÉRENCES .....	132

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Thématiques de programmes PERFORMA.....	24
2.2 Relation entre les éléments qui contribuent à expliquer les effets de la formation pédagogique à l'enseignement supérieur.....	46

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Niveaux de centration sur l'apprentissage.....	27
3.1 Population de l'étude.....	53
4.1 Stratégies pédagogiques utilisées par les participants.....	70
4.2 Scores moyens par pratique centrée sur l'apprentissage.....	76
4.3 Scores moyens normalisés des pratiques centrées sur l'apprentissage.....	79
4.4 Scores moyens normalisés et pondérés en fonction du niveau de centration sur l'apprentissage.....	81
4.5 Centration sur l'apprentissage.....	82

## RÉSUMÉ

Cette recherche explore les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial. Suite à l'analyse de données issues d'entretiens et de séances d'observation en classe, nous décrivons les pratiques d'enseignement de huit nouveaux enseignants du collégial ayant suivi une formation longue, puis situons leurs pratiques au regard de l'approche cognitive et leur niveau de centration sur l'apprentissage des étudiants.

L'analyse des résultats indique que dans l'ensemble, leurs pratiques d'enseignement sont relativement centrées sur l'apprentissage, mais que les interventions des participants restent en majorité en surface et sont moins diversifiées que ce qui était anticipé. Toutefois, il apparaît que les pratiques de certains individus sont bien plus centrées sur l'apprentissage que d'autres. Ayant tous suivi une formation en milieu universitaire, ces individus se démarquent par la fréquence et la profondeur de leurs interventions.

Nos analyses renforcent également l'idée qu'une formation longue emmène les enseignants à modifier leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage dans une plus grande perspective de centration sur l'apprentissage, ce qu'une formation courte ne semble pas réussir. De plus, nos données contribuent à illustrer le fait qu'un écart existe entre les pratiques d'enseignement qui sont déclarées et celles qui sont observées en contexte de classe.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, centration sur l'apprentissage, enseignement collégial, formation pédagogique

## INTRODUCTION

Cette recherche s'intéresse aux effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial. Elle s'inscrit avant tout dans l'idée d'explorer les effets de la formation pédagogique au-delà des conceptions et de la perception des enseignants, de façon à observer les pratiques d'enseignement en contexte réel de classe.

Dans un premier temps, nous traitons de l'enseignement collégial et de la plus récente réforme du système d'éducation québécois. Ensuite, nous discutons des besoins et de l'offre de formation, puis de la recherche sur la formation pédagogique des enseignants du collégial. Comme la recherche portant sur les effets de la formation pédagogique est pratiquement inexistante en ce qui concerne l'enseignement collégial, nous concluons le premier chapitre de ce mémoire en faisant l'inventaire des recherches effectuées en milieu universitaire, ce qui nous permet de poser la question à laquelle tentera de répondre cette étude.

Au deuxième chapitre, nous définissons les concepts et théories qui constituent le cadre d'analyse. En ce sens, nous présentons une définition des nouveaux enseignants et rapportons les caractéristiques de la formation créditée de deuxième cycle universitaire. Après quoi, nous traitons de l'approche cognitiviste, laquelle est à l'origine d'une conception de l'enseignement centrée sur l'apprentissage et d'un ensemble de pratiques d'enseignement qui interviennent à cet effet. Finalement, nous rapportons les résultats des recherches s'intéressant aux effets de la formation pédagogique sur les pratiques d'enseignement en contexte d'enseignement supérieur, en regard desquels nous formulons les objectifs spécifiques de la recherche. Au sein du troisième chapitre, nous détaillons de manière précise le type de recherche que nous avons entreprise, de même

que les considérations éthiques, les caractéristiques des participants et leur recrutement, le déroulement de la collecte de données, les modalités d'analyse et les limites de la recherche.

Le quatrième chapitre du mémoire présente les résultats de la recherche. Dans un premier temps, il est question de l'évolution des pratiques d'enseignement des participants et de leur rapport à l'apprentissage étudiant. Les stratégies pédagogiques, l'évolution des pratiques d'enseignement et les résultats issus de l'observation de ces pratiques sont ensuite détaillés, de même que les facteurs qui influencent le développement des pratiques d'enseignement et les effets de la formation pédagogique. Ce chapitre se termine par une synthèse des résultats, ce qui facilite la discussion au chapitre suivant.

Finalement, nous faisons des liens entre nos résultats et ceux des recherches dont nous avons fait l'inventaire. Nous traitons donc des pratiques d'enseignement et de l'évolution de ces pratiques en regard de la formation pédagogique, pour ensuite discuter des facteurs qui affectent l'évolution des pratiques ainsi que des effets de la formation pédagogique. Nous concluons ce mémoire en synthétisant l'ensemble de nos découvertes et en formulant quelques recommandations en vue des recherches futures qui permettraient de mieux comprendre les effets de la formation pédagogique sur les pratiques d'enseignement en contexte d'enseignement supérieur.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons la problématique à laquelle notre recherche tentera de répondre. Nous traitons d'abord de l'enseignement collégial et de l'impact de la plus récente réforme du système d'éducation. Ensuite, nous abordons les besoins de formation des enseignants du collégial et l'offre de formation pédagogique qui leur est prodiguée. Par la suite, nous présentons les recherches portant sur la formation pédagogique des enseignants du collégial pour finalement discuter des études qui s'intéressent aux effets de la formation pédagogique en milieu universitaire. À la lumière de ces propos, nous terminons en posant la question de recherche.

#### 1.1 Les cégeps et la réforme

Les Collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEPS) ont été créés en 1967 et sont une des retombées importantes de la commission Parent. Le rapport de la commission, rendu public en trois temps entre 1963 et 1966, proposait dans un premier temps la création du ministère de l'Éducation (MEQ) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), mais présentait également des projets de restructuration du système éducatif, tant au niveau des programmes que des contenus (Hamel, Héon et Savard, 2006).

L'idée des cégeps fut mise de l'avant dans l'optique de proposer une alternative au modèle canado-américain d'enseignement supérieur, car les commissaires estimaient que ce modèle n'offrait pas les meilleures garanties pour contrer les échecs du passage de l'école secondaire aux études postsecondaires et qu'il ne favorisait pas une plus grande accessibilité aux études. Cette volonté de démocratiser l'éducation et de permettre aux jeunes d'accéder plus facilement aux études supérieures est exprimée textuellement dans un paragraphe du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement pour la province de Québec intitulé « Les objectifs » :

Tels sont les objectifs que nous assignons à l'enseignement préuniversitaire et professionnel : assurer au plus grand nombre possible d'étudiants, qui en ont les aptitudes, la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leur goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures. (Parent, 1965, volume 2, p.191)

Dans le système éducatif québécois, l'enseignement collégial fait suite au secondaire. Aujourd'hui implanté dans toutes les régions du Québec, les cégeps ont le mandat de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement technique, lequel prépare au marché du travail. Le collégial constitue donc le premier palier de l'enseignement supérieur, précédant l'enseignement universitaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

La dernière réforme du système d'éducation québécois date de 1993. Orchestrée afin d'améliorer la réussite et la persévérance scolaires, la réforme propose de changer l'approche pédagogique mise de l'avant dans les collèges. Les ambitions de cette réforme sont toujours d'actualité. Les propositions mettent en relief « la nécessité de travailler davantage à l'intégration des apprentissages scolaires de manière à les rendre plus significatifs et plus accessibles aux élèves » (CSE, 1995, p. 47). L'idée d'une pédagogie dite « centrée sur les apprentissages » semble donc émerger de l'approche proposée par le CSE.

La réforme invite à remettre en question la forme des apprentissages visés pour les étudiants afin de les définir en tant que compétences. Cette approche pédagogique s'oppose à une conception de l'apprentissage « par contenu », laquelle est axée sur l'enseignant, les savoirs disciplinaires et la transmission d'informations. L'approche par compétences est issue d'un modèle emprunté aux théories cognitives, lesquelles s'intéressent aux processus mentaux engagés lors de l'apprentissage : « Elle suggère, en effet, de quitter la surface des comportements pour regagner la profondeur des démarches intellectuelles ou socioaffectives qui, en amont, vont contribuer à faire devenir ces comportements pertinents » (Monchatre, 2008, p.14). Concrètement, l'approche par compétences demande aux enseignants de mettre en œuvre des dispositifs permettant:

Une intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui rend plus complexe la planification des processus d'enseignement et d'apprentissage. La réussite d'un cours, qui a longtemps été assimilée à l'acquisition d'une somme de connaissances, est aujourd'hui plutôt définie par un savoir-faire qui intègre les autres types de savoirs. De plus, le processus d'apprentissage ne vise pas seulement l'acquisition de différents types de savoirs, il doit aussi favoriser l'intégration et le transfert de ceux-ci. (Comité paritaire, 2008, p.32).

En fin de compte, la nouvelle orientation pédagogique du collégial, telle que mandatée par la réforme de 1993, se définit par une forte centration sur les apprentissages permettant de développer les compétences, mais également sur la cohérence et l'intégration de ces apprentissages au sein d'une pédagogie dynamique et signifiante aux yeux des étudiants. Face à ces propositions, les enseignants sont donc appelés à modifier leur façon de faire, ce qui devrait avoir un effet sur l'ensemble de leur pratique. En ce sens, une formation semble de mise afin de donner aux enseignants les ressources nécessaires pour mener à terme l'évolution de leur approche. Toutefois, bien que différents dispositifs de formation pédagogique destinés aux enseignants du collégial soient offerts, et ce, dans la perspective de les emmener à se centrer sur l'étudiant et son apprentissage, une formation en pédagogie demeure toujours facultative.

## 1.2 Les besoins de formation des enseignants du collégial

Pour permettre d'actualiser la réforme, le CSE recommande au milieu collégial d'accorder une très grande importance à la formation professionnelle et continue des enseignants (CSE, 2008b). Il a d'ailleurs affirmé « que le perfectionnement devrait être perçu comme une partie intégrante de toute pratique enseignante » (CSE, 1997, p.77).

Toutefois, malgré l'importance qu'accorde le CSE à la formation professionnelle des enseignants, les exigences minimales pour enseigner au collégial demeurent un baccalauréat dans la discipline enseignée (Emploi Cégep, 2018). Il n'en demeure pas moins que le milieu collégial et universitaire s'est mobilisé pour offrir une formation pédagogique créditée et non créditée aux enseignants. De fait, les employeurs

accordent, à compétence égale, une préférence à ceux qui détiennent une formation en pédagogie. Certains établissements exigent même que l'enseignant s'engage à poursuivre des études à temps partiel dans un programme universitaire de formation pédagogique. Toutefois, il apparaît que la réalité ne concorde pas vraiment avec les propositions mentionnées ci-haut, car, dans les faits, une faible partie des enseignants du collégial possède une formation en pédagogie (Ménard, Legault, St-Pierre, Raïche, Nault et Bégin, 2012).

### 1.3 L'offre de formation pédagogique en enseignement collégial

Comme mentionné, le milieu offre une formation pédagogique, mais elle varie beaucoup d'un cégep à l'autre et prend différentes formes (Ménard *et al.*, 2012). Visant majoritairement les nouveaux enseignants, cette formation peut être créditée ou non et parfois prendre la forme d'un accompagnement. En analysant la situation dans l'ensemble du réseau collégial, ces auteurs viennent à la conclusion qu'« il est évident qu'on est bien loin de rejoindre la majorité des nouveaux enseignants par la formation non créditée, l'encadrement et la formation créditée » (*Ibid.*, p. 30).

La durée de la formation est un aspect permettant de distinguer les différentes formes de formation pédagogique offertes dans milieu collégial. Pour fin de comparaison, nous faisons la distinction entre la formation de courte durée et celle de longue durée. La formation de courte durée correspond généralement à des activités de formation singulières dont la somme varie de 15 à 45 heures (Ménard *et al.*, 2012). De son côté, la formation de longue durée offerte en milieu universitaire correspond au nombre d'heures associés aux crédits ciblés par la formation, soit 15 heures par crédit. D'ordre

général, la formation non créditée est de courte durée tandis que la formation créditée est de longue durée.

La formation non créditée est offerte par les collèges à l'attention de leurs nouveaux enseignants. Elle comporte des activités de formation portant généralement sur la planification de cours, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, la gestion de classe, les troubles d'apprentissage et les technologies de l'information. Dans certains cas, les cégeps rendent cette formation obligatoire tandis que d'autres mettent en place différentes mesures incitatives auprès des enseignants. Ménard *et al.* (2012) concluent au terme d'une recherche sur l'impact des activités de formation à l'enseignement que la moitié des collègues rejoignent la majorité de leurs nouvelles recrues par le biais d'une formation non créditée qui est toutefois de courte durée.

La formation créditée existe sous différentes formes. Elle peut être offerte en milieu de travail par le biais du réseau de programmes de perfectionnement crédités d'ordre universitaire en enseignement au collégial (PERFORMA) ou en milieu universitaire. À cet effet, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre une formation exclusive de premier cycle (90 crédits) visant à outiller les détenteurs d'un diplôme technique à l'exercice du métier d'enseignant au collégial. La majorité des universités québécoises offrent également des formations deuxième cycle allant de 15 à 45 crédits. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons précisément à ce dernier type de formation, car il est plus facile à circonscrire en termes de contenus et de durée. Il sera traité en détail dans le cadre du prochain chapitre.

En ce qui concerne l'accompagnement des nouveaux enseignants, il peut être assumé par différents intervenants tels que le conseiller pédagogique, la coordination du

département ou les collègues. Dans bien des cas, ce type de mentorat est effectué de façon volontaire ou lorsqu'il est question d'évaluer l'enseignement. Cela dit, l'accompagnement par le mentorat ou le tutorat n'est pas une pratique très répandue dans l'ensemble du réseau collégial (Ménard *et al.*, 2012).

Bien que la formation pédagogique des enseignants soit au cœur des propositions du CSE et que de nombreux cégeps et universités offrent des programmes visant la formation pédagogique des enseignants, force est de constater que les recherches produites au niveau collégial investiguant les effets sur les enseignants sont très rares, voire inexistantes. Ainsi, des chercheurs se sont intéressés à des sujets connexes tels que les besoins de formation des enseignants (Bateman, 1999), l'apprentissage de l'enseignement au collégial (Lauzon, 2002) et l'étude des conditions favorables au développement professionnel des nouveaux enseignants (Cantin et Lauzon, 2002). Quelques cégeps, tout comme la direction du microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC), ont mis en place des mesures d'évaluation de l'effet de leurs mesures de formation et d'encadrement (Bateman, 2001; Raymond, Bertrand, Foley, Poirier, et Lévesque 2005).

#### 1.4 La recherche sur la formation pédagogique des enseignants du collégial

Les travaux de Bateman (1999) visent à comprendre, selon la perspective des nouveaux enseignants, la façon dont ils se sentent encadrés au moment de leur entrée en fonction et d'identifier, le cas échéant, leurs attentes ou leurs souhaits. À cet effet, un questionnaire fut soumis aux enseignants dans le but de déterminer la pertinence de la création d'un service de développement professionnel répondant aux besoins des enseignants en cette période d'instabilité engendrée par leur entrée en fonction. Les conclusions de cette étude suggèrent que bien qu'un grand nombre des participants affirment avoir reçu des conseils particuliers et des encouragements personnels, ceux-ci mentionnent qu'un soutien officiel leur aurait été plus profitable.

Suite à ces affirmations, le Programme pour les nouveaux enseignants (PNE) fut mis en place dans les cégeps du secteur anglophone. Ce projet de perfectionnement professionnel était destiné à aider à surmonter les difficultés qui surgiront lors du renouvellement des effectifs. La structure de ce programme fut toutefois élaborée afin de répondre aux besoins de tous les enseignants, qu'ils soient chevronnés ou débutants. Appuyée d'un modèle d'apprentissage traditionnel jumelé à un encadrement pédagogique soutenu, l'expertise des enseignants plus expérimentés y était d'ailleurs reconnue et mise à l'épreuve en invitant ces derniers à identifier les connaissances et les aptitudes qui rendent un enseignant compétent. Finalement, un ensemble de cours fut développé afin de permettre aux nouveaux enseignants de perfectionner ces aptitudes (Bateman, 2001).

Par la suite, Bateman entreprit d'évaluer les effets de ces activités de formation. En se basant sur le discours des 63 enseignants inscrits au PNE, elle analysa les journaux de bord et les évaluations de cours des participants. Ceux-ci rapportent une meilleure

compréhension du processus d'enseignement et d'apprentissage, un élargissement de leur répertoire de stratégies pédagogiques et une augmentation de leur confiance en soi. Toutefois, Bateman arrive également à la conclusion que « les améliorations qui semblent les plus importantes aux yeux des enseignants concernent la façon dont ils se perçoivent ainsi que leur rôle dans la classe » (Bateman, 2001, p.2).

Dans son rapport final portant sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial, Raymond *et al.* (2005) estiment les effets du MIPEC en considérant le taux de participation et de satisfaction aux activités de formation. Leurs résultats s'appuient sur l'analyse des écrits de treize finissants des différents modules du microprogramme des cohortes 2000-2001 et 2001-2002 consignés dans un portfolio de compétences. De ce fait, le rapport souligne les effets rapportés par les enseignants du MIPEC en ce qui concerne l'évolution de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement et du retentissement de cette évolution au niveau de leurs pratiques (Raymond *et al.* 2005). D'après les auteurs, le MIPEC a permis aux nouveaux enseignants de découvrir une panoplie de concepts, de théories et de stratégies.

En 2002, Lauzon a étudié les processus mis en branle par des enseignants de cégeps afin de se développer professionnellement. Plus précisément, son analyse visait à identifier les liens entre leurs visées de développement, leurs conceptions de l'enseignement et les contextes où ils apprennent. Cette recherche qualitative de type interprétatif s'est intéressée au cas d'enseignants provenant de deux collèges ( $N = 19$ ) par le biais d'entretiens réalisés à deux reprises de façon à constituer des récits de pratique. Les conclusions de cette recherche suggèrent que les enseignants cherchent d'abord à mieux maîtriser la matière enseignée. Ensuite, ceux-ci tenteraient de développer des compétences relatives aux tâches d'enseignement (planification, évaluation, gestion de classe, etc.). Les résultats de cette étude mettent également en

lumière le rôle important de l'apprentissage par l'action et par la réflexion, lequel s'effectue dans l'interaction avec les étudiants et les collègues. Les enseignants choisissent donc d'intégrer à leur pratique les apprentissages pédagogiques formels qu'ils expérimentent dans leur contexte réel d'enseignement. Le plus souvent, ces apprentissages viennent alors éclairer et compléter des savoirs et des conceptions qu'ils ont déjà. Finalement, cette recherche identifie différentes phases du développement professionnel des enseignants du collégial : l'insertion et l'engagement dans la profession, l'orientation du développement professionnel à partir des projets signifiants et la recherche d'un équilibre dans un contexte de changements venant de l'extérieur ou lors de périodes de remises en question. Selon Lauzon (2002), le parcours des enseignants du collégial suit une trajectoire où leurs actions posées afin de se développer s'inscrivent dans un contexte social et où leurs réflexions sont en cohérence avec leur cheminement, lequel n'est pas linéaire et comporte chez plusieurs des périodes d'incertitudes et de questionnements (Lauzon, 2002).

Toujours dans l'optique de comprendre le développement professionnel des enseignants du collégial, Cantin et Lauzon (2002) s'intéressent à la question du mentorat. C'est donc à partir d'expériences vécues dans quatre collèges que leur recherche vise à caractériser cette approche à la professionnalisation des maîtres et à décrire les conditions ayant favorisé la réussite du transfert d'expertise entre le mentor et son collègue. Les données de cette étude proviennent d'entrevues et de questionnaires recueillis auprès de personnes ayant exercé des responsabilités dans l'organisation du mentorat ( $N = 10$ ) dans les collèges visés ainsi que des enseignants ayant vécu l'expérience ( $N = 48$ ) en tant que mentors ou mentorés. Leur analyse des données souligne une satisfaction élevée des participants envers la formule de mentorat. Ces auteurs ont également identifié une série de conditions favorables à cette démarche. Ainsi, dans le cadre de la dyade (mentor et personne accompagnée), il serait entre autres nécessaire que le mentor soit en mesure d'identifier les besoins spécifiques de la personne mentorée et que la relation établie entre les deux parties soit structurée,

bien que souple et qu'elle favorise l'émergence d'une approche de type collaboratif. D'un point de vue systémique, il faudrait s'assurer que les départements valorisent le mentorat et que l'ensemble des collèges songent à rendre un tel programme d'insertion obligatoire (*Ibid.*). Bien que cette étude ne s'intéresse pas directement à la formation ou aux effets d'une formation en pédagogie chez les enseignants des cégeps, elle contribue à illustrer le manque de connaissances en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants du réseau collégial.

Les résultats des recherches sur la formation pédagogique des enseignants du collégial permettent de penser que ces derniers voient une évolution de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage à travers différents dispositifs. Toutefois, il n'est pas possible d'en évaluer les effets réels puisque ces résultats s'appuient sur des méthodes de collecte basées sur des témoignages qui ne rendent compte que de la perception des participants. Ainsi, plusieurs auteurs s'intéressant à la pédagogie de l'enseignement supérieur avancent qu'il est maintenant temps d'observer la pratique enseignante *in situ* afin de pouvoir en mesurer les effets de manière empirique (Gregory et Jones, 2009; Stes et Van Petegem, 2011; Saint-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2014; Ménard, Hoffmann, Boucher et Riopel, sous presse). Étant donné que la recherche au niveau collégial concernant l'étude des effets de la formation est limitée, nous nous attarderons, dans ce qui suit, aux études qui ont été réalisées en milieu universitaire. Elles seront certainement utiles à l'élaboration du projet de recherche puisqu'elles touchent l'enseignement supérieur.

### 1.5 Les effets de la formation pédagogique en milieu universitaire

En 2010, une métaanalyse réalisée par Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem a recensé l'information provenant des recherches qui s'intéressent aux effets de la formation pédagogique en contexte universitaire. Ainsi, ces chercheurs ont analysé

plusieurs études qui avaient pour objectif de comprendre les effets de la formation pédagogique sur différentes populations : la mesure des changements chez les enseignants, notamment en ce qui concerne leurs attitudes, leurs conceptions, leurs connaissances, leurs habiletés et leurs comportements; la mesure des changements chez les étudiants (perceptions de l'enseignement, approches à l'étude et impact au niveau des apprentissages) et finalement, celle au niveau des institutions d'enseignement (Stes *et al.*, 2010). Leurs résultats démontrent que les interventions visant le développement pédagogique des enseignants qui se prolongent sur une longue durée ont un impact au niveau de leurs comportements tandis que les interventions ponctuelles le font dans une moindre mesure.

Suite à ces découvertes, Stes et Van Petegem (2011) entreprirent d'analyser la contribution d'une formation d'un an offerte sur une base volontaire aux professeurs possédant moins de sept années d'expérience. Afin d'en évaluer les effets, une étude de devis quasi expérimental fut réalisée auprès de vingt professeurs ayant suivi le même dispositif de formation. Pour fin de comparaison, les chercheurs récoltèrent également des données auprès d'un groupe contrôle de vingt enseignants. Des données quantitatives issues d'une version traduite du questionnaire *Approaches To Teaching Inventory* (Trigwell et Prosser, 2004) furent recueillies en deux temps, soit avant le début de la formation d'un an (prétest) et après celle-ci (posttest). Au moment du posttest, des données qualitatives furent collectées par le biais d'entretiens effectués auprès de plusieurs professeurs sollicités dans le cadre de la recherche ( $n = 29$ ). Les conclusions tirées de cette étude soulignent que le programme de formation eut un impact sur leurs approches à l'enseignement (approche plus centrée sur l'étudiant et son apprentissage à la deuxième mesure) chez tous les enseignants (incluant ceux du groupe contrôle). Cependant, la taille de l'effet est supérieure du côté des enseignants ayant suivi la formation. Ce constat fut également confirmé par l'analyse des données provenant des entretiens avec les participants.

Réalisée au Royaume-Uni, une recherche effectuée par Hanbury, Prosser et Rickinson (2008) a mesuré l'impact des programmes d'accréditation d'enseignement imposés (*UK accredited teaching development programs*) sur les approches à l'enseignement de 388 enseignants du supérieur. Pour ce faire, les enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne basé sur l'*Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell et Prosser, 2004) et ont participé à une entrevue. Le questionnaire rempli avant et après avoir complété un programme de formation visait à voir si les stratégies d'enseignement rapportées par les participants témoignent d'une approche à l'enseignement centrée sur l'étudiant et son apprentissage.

Une des principales découvertes de cette recherche est que les participants ont perçu, au terme de leur participation à un programme de formation, un changement significatif au niveau de leurs approches de l'enseignement. Ceux-ci affirment à présent jouir d'une approche davantage centrée sur l'étudiant et son apprentissage et moins centrée sur l'enseignant. De ce fait, cette étude contribue à appuyer les résultats de recherches qui suggèrent que les programmes de développement pédagogique changent les approches à l'enseignement des professeurs vers une conception centrée sur l'étudiant et son apprentissage (Hanbury *et al.*, 2008).

L'analyse des entretiens a aussi démontré qu'aux yeux des participants, la participation à un programme de formation eut un effet positif sur leurs pratiques d'enseignement, particulièrement en ce qui concerne leurs cibles d'apprentissage, le choix des contenus et le développement d'une pratique réflexive. De plus, ils disent dorénavant donner à leurs étudiants des indications plus explicites quant aux apprentissages à développer. Finalement, une partie des participants a noté que les bénéfices de la formation prennent un certain temps à se faire sentir et qu'ils ne font surface que suite à une réflexion à posteriori. Selon eux, ce constat s'explique du fait que la formation est

exigeante et monopolise une bonne partie de leurs efforts, ce qui repousse l'intégration des contenus de la formation à plus tard (Hanbury *et al.*, 2008).

Les résultats de Kiffer (2016) vont à l'encontre des recherches qui établissent un lien positif entre la formation pédagogique et l'évolution de leurs conceptions de l'enseignement. Dans le cadre d'une recherche visant à faire l'inventaire des pratiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs débutants, 165 enseignants novices français ayant suivi une ou plusieurs formations à l'enseignement s'appuyant sur un cadre sociocognitif ont accepté de répondre à un questionnaire en ligne. Leurs réponses au questionnaire indiquent que seulement 8,25% d'entre eux pensent que ces formations les ont menés à une remise en question de leurs conceptions de l'enseignement (*Ibid.*).

Une étude effectuée par Postareff, Lindbloom-Ylänne et Nevgi (2007) vient nuancer les propos des auteurs qui s'intéressent aux effets de la formation pédagogique en contexte universitaire. Effectuée à l'Université d'Helsinki, cette recherche a étudié l'impact de la formation pédagogique des professeurs d'université sur leurs conceptions de l'enseignement et leur sentiment d'auto-efficacité<sup>1</sup>. Les participants étaient 200 enseignants de l'université qui furent séparés en quatre groupes selon leur niveau de formation en pédagogie (*Ibid.*). Le but de cette recherche était de vérifier si la formation pédagogique à l'enseignement supérieur pouvait améliorer un changement de conception en ce qui concerne une approche éducative centrée sur la transmission d'informations et sur l'enseignant (ITTF) vers une approche centrée sur le changement conceptuel de l'étudiant (CCSF).

---

<sup>1</sup> Le sentiment d'efficacité personnelle est une théorie développée par Albert Bandura qui s'intéresse à la croyance des individus en leurs capacités à réaliser des performances particulières (Rondier, 2004).

Une analyse axée sur la durée de la formation pédagogique a démontré que la formation contribue effectivement au changement de conception de l'enseignement, mais que cela est un long procédé. Les enseignants commençant le programme de formation ont même démontré une conception de l'enseignement plus centrée sur la transmission d'informations que leurs collègues n'ayant suivi aucune formation pédagogique. C'est seulement après un an d'engagement dans la formation que leur conception a migré vers un enseignement centré sur l'étudiant. Les entrevues effectuées auprès des enseignants démontrent également que la formation pédagogique amène ceux-ci à être plus conscients de leurs approches pédagogiques et de leurs stratégies d'enseignement et que la prise de conscience des approches est essentielle au développement des pratiques d'enseignement (Postareff *et al.*, 2007). Bref, les résultats de cette recherche soulignent le fait que la migration des approches à l'enseignement et la bonification du sentiment d'auto-efficacité s'effectuent lentement. En fait, il semble que les formations de courte durée rendent les enseignants incertains par rapport à leur capacité d'enseigner. Les résultats de cette recherche contribuent également à renforcer l'idée qu'un changement d'approche à l'enseignement est possible grâce à une formation en pédagogie de longue durée (au moins un an), mais que les effets de la formation ne sont pas linéaires.

La recension des écrits portant sur les effets de la formation pédagogique en contexte universitaire nous permet donc d'identifier deux tendances générales :

- 1) La formation pédagogique aurait, dans une certaine mesure, un effet au niveau de l'approche à l'enseignement puisqu'elle tend à emmener les enseignants à se centrer davantage sur les étudiants et leur apprentissage.
- 2) La durée de la formation serait un facteur important puisqu'une formation de longue durée permettrait la migration vers une approche centrée sur l'apprentissage. Par

ailleurs, une formation de courte durée aurait pour sa part un effet négatif au niveau du sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

Dans le cadre des études mentionnées précédemment, les analyses sont fondées sur des données issues d'entretiens effectués auprès des enseignants. Conséquemment, ces analyses rapportent des changements perçus par les participants au niveau de leurs conceptions ou de leurs approches à l'enseignement. Nous avons toutefois identifié trois recherches désirant repousser le stade du déclaratif en s'intéressant également aux effets de la formation pédagogique sur les pratiques d'enseignement. Une d'elles, menée par Saint-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012), le fait dans le contexte d'un programme de formation universitaire révisé dans une perspective de plus grande centration sur l'apprentissage. Une autre, réalisée en France par Bailly, Demongeot-Lebel et Lison (2015), évalue les retombées d'une formation offerte aux enseignants universitaires nouvellement recrutés. La dernière, conduite par Ménard, Hoffmann, Boucher et Riopel (sous presse), étudie les effets d'une formation de courte durée chez les nouveaux professeurs d'université. Ces recherches, lesquelles seront abordées en détail dans le prochain chapitre, viennent appuyer l'idée de s'intéresser à ce qui est concret, à ce qui s'observe et témoigne, conséquemment, de réels changements dans les pratiques d'enseignement (Gregory et Jones, 2009; Stes et Van Petegem, 2011; Saint-Pierre *et al.*, 2014; Bailly *et al.*, 2015; Ménard *et al.*, sous presse)

## 1.6 La question de recherche

Dans ce chapitre, nous avons vu que la réussite est au cœur des préoccupations des intervenants du réseau collégial et qu'on oriente les enseignants vers un enseignement plus centré sur l'apprentissage afin de la favoriser. Considérant que les nouveaux enseignants des cégeps constituent une population privilégiée pour amorcer ce virage

et que la recherche portant sur la profession enseignante en enseignement supérieur semble indiquer que la formation pédagogique favorise l'atteinte d'une approche centrée sur l'étudiant et son apprentissage, mais documente très peu les effets de la formation sur les pratiques d'enseignement, nous proposons de répondre à la question suivante: quels sont les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Comme mentionné lors du chapitre précédent, cette recherche vise à explorer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial. Dans ce chapitre, nous définissons les concepts et établissons les assises théoriques qui encadrent l'étude. Premièrement, nous présentons notre définition des nouveaux enseignants. Deuxièmement, nous nous attardons aux caractéristiques des activités de formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire. Troisièmement, nous présentons l'approche cognitiviste et le concept de centration sur l'apprentissage. Quatrièmement, nous traitons des pratiques d'enseignement et des pratiques centrées sur l'apprentissage, puis détaillons de manière précise les neuf types de pratiques à l'origine de la grille d'observation utilisée dans le cadre du projet. Cinquièmement, nous faisons état de la recherche portant sur les effets de la formation pédagogique au niveau des pratiques d'enseignement en enseignement supérieur pour enfin présenter les objectifs de la recherche.

#### 2.1 Les nouveaux enseignants

Nous avons précisé dans le cadre de la problématique que les activités de formation pédagogique offertes aux enseignants du collégial visent généralement les nouveaux enseignants (Ménard *et al.*, 2012). Comme notre recherche s'intéresse également à

cette population, nous présentons ici différentes définitions de cette appellation afin de la circonscrire et d'établir certains critères qui nous permettront de constituer un échantillon conséquent avec nos propos.

Huberman (1989) avance que lors des trois premières années de pratique, l'enseignant entame sa carrière. Pendant cette période, il observe un décalage entre ses idéaux et les réalités quotidiennes de la classe et y découvre la profession. Par après, lorsque l'enseignant a acquis de l'expérience, il entre dans une phase de stabilisation pendant laquelle il consolide son répertoire pédagogique, s'engage définitivement dans la profession et jouit d'une plus grande aisance et d'un confort psychologique accru. Dans ce modèle, la phase de stabilisation s'observe entre la quatrième et la sixième année de pratique (*Ibid.*).

De leur côté, Steffy et Wolfe (2001) considèrent comme novices les enseignants qui en sont à leur première pratique, dans le cadre de leur formation à l'enseignement ou de leur prise en charge en situation de stage. Ensuite, ces enseignants passent à la phase d'apprenti lorsqu'ils sont entièrement responsables de planifier et de dispenser des leçons. Cette phase se poursuit tant et aussi longtemps qu'une intégration et une synthèse des connaissances, que la pédagogie et qu'un sentiment de confiance émerge, ce qui annonce le début de la phase professionnelle. Généralement, les enseignants sont considérés comme apprentis jusqu'à leur deuxième ou troisième année d'enseignement (*Ibid.*). Selon ces auteurs, il semble que les toutes premières années de travail des enseignants servent surtout à expérimenter et à découvrir la profession. Par la suite, ils consolident et intègrent un ensemble de stratégies et de connaissances, lesquelles définiront leurs pratiques. Dans tous les cas, l'ensemble de cette phase d'insertion peut s'étendre sur une période d'un à six ans selon l'individu. Ainsi, afin de statuer sur un point médian en regard de ces différentes définitions, nous considérons pour ce projet

de recherche que les nouveaux enseignants sont ceux qui possèdent un à cinq ans d'expérience d'enseignement au collégial. Cette prise de position est d'ailleurs soutenue par Ndoreraho et Martineau, qui estiment qu'une durée de cinq ans « semble être une moyenne logique » (2006, p.2) à la vue des différentes estimations faites par les études qui s'intéressent aux nouveaux enseignants. À la lumière des propos des auteurs présentés ci-haut, nous croyons que pendant cette période, les nouveaux enseignants construisent leur répertoire de stratégies pédagogiques, ce qui en fait des candidats idéaux pour explorer les effets de la formation créditée sur les pratiques d'enseignement.

## 2.2 La formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire

Comme mentionné auparavant, les activités de formation offertes aux enseignants du collégial varient grandement en termes de forme et de durée. Ce projet de recherche s'intéresse spécifiquement aux effets de la formation créditée de deuxième cycle universitaire puisque contrairement aux activités informelles ou de courte durée, il est possible d'en identifier précisément les visées et les approches théoriques à l'origine de leurs fondements.

Au Québec, la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire est dispensée par quelques universités sous la forme de programmes allant de 15 (Université du Québec à Montréal (UQAM), Universités de Montréal (UdeM) et de Sherbrooke (UdeS)) à 30 crédits (Université Laval). Bien que les programmes divergent quelque peu selon l'institution d'enseignement, ils visent à préparer les professionnels dotés d'une spécialisation disciplinaire à enseigner au supérieur.

C'est en tenant compte du contexte institutionnel, du développement de la recherche et des nouvelles technologies que la formation propose aux nouveaux enseignants une démarche pédagogique en concordance avec les courants reconnus et les développements scientifiques (<https://etudier.uqam.ca/programme?code=0680>). Concrètement, les formations créditées de deuxième cycle universitaire offrent des cours portant sur le milieu (collégial ou universitaire), la didactique, l'évaluation, le développement de compétences, les méthodes d'enseignement, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, le processus d'apprentissage, la psychopédagogie, et la gestion de classe (<https://admission.umontreal.ca/programmes/microprogramme-de-2e-cycle-en-formation-a-lenseignement-postsecondaire/>).

Ces programmes visent à mettre de l'avant un enseignement qui soit adapté aux différentes situations de l'enseignement postsecondaire, aussi bien au niveau des étudiants et de leurs caractéristiques que des contextes de classe et des différentes tâches que l'enseignant est appelé à accomplir dans l'exercice de ces fonctions. Au terme de la formation, les étudiants devraient avoir développé une démarche d'enseignement cohérente selon leur discipline, un regard critique sur leurs pratiques et différents outils d'intervention auprès de leurs étudiants (<https://etudier.uqam.ca/programme?code=0680>).

Dans le cadre de ces formations, l'Université de Sherbrooke occupe une place privilégiée, car suite à une entente avec le réseau collégial survenue en 1973, elle peut offrir différents programmes aux enseignants en milieu de travail par l'entremise de PERFORMA (Perfectionnement et Formation des Maîtres). Ces programmes portent les intitulés suivants : Certification de perfectionnement en enseignement au collégial, Microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial, Diplôme en

enseignement, Maîtrise en enseignement au collégial  
 (<https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/2e-cycle/>).

La figure qui suit détaille les thématiques abordées par les différents programmes offerts par l'entremise de PERFORMA :

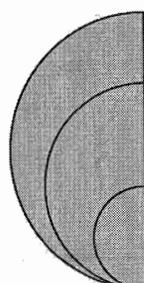
	<p><b>Maîtrise</b>            en enseignement au collégial            (MEC / MEd) - 45 crédits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche, innovation et analyse critique</li> <li>• Conception et réalisation d'un projet menant à la rédaction d'un essai</li> </ul>
	<p><b>Diplôme</b>            en enseignement au collégial            (DE / GDCT) - 30 crédits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement professionnel</li> <li>• Pédagogie</li> <li>• Didactique</li> <li>• Actualisation de la discipline enseignée</li> <li>• Intégration des TIC</li> </ul>
	<p><b>Microprogramme</b>            en insertion professionnelle            en enseignement au collégial            (MIPEC / GCCT) - 14 / 15 crédits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réponses aux préoccupations du personnel enseignant débutant dans la profession enseignante</li> <li>• Développements de compétences en lien avec l'acte d'enseigner et le savoir-agir</li> <li>• Pratique réflexive</li> </ul>

Figure 2.1 Thématiques des programmes PERFORMA

D'un point de vue théorique, ces programmes de formation à l'enseignement supérieur affirment être construits en lien avec l'approche cognitive et mettent de l'avant un enseignement centré sur l'apprentissage. Considérant le fait que la réforme de 1993 propose une pédagogie centrée sur les apprentissages et sur le développement de compétences, et que les formations créditées offertes aux candidats et aux titulaires de charges d'enseignement se basent en grande partie sur les théories cognitives, nous présentons cette approche.

### 2.3 L'approche cognitiviste

Diamétralement opposée à l'approche béhavioriste, qui s'intéresse majoritairement aux comportements, une vision cognitiviste de l'apprentissage met l'emphase sur les facteurs du processus interne d'acquisition de la connaissance dans le cerveau. Elle considère l'apprentissage comme un processus actif de construction de la connaissance, y admet la présence de processus cognitifs complexes et y reconnaît l'importance du rôle des connaissances antérieures. Elle accorde de l'importance à la représentation et à l'organisation des connaissances dans la mémoire et se préoccupe de l'analyse de la tâche d'apprentissage et de la performance en termes de processus cognitifs. Contrairement aux théories béhavioristes, les théories cognitives du traitement de l'information définissent l'apprentissage comme une série de transformations de l'information qui s'opèrent à travers les structures du cerveau (Rocheleau, 2009).

C'est dans cette perspective que plusieurs chercheurs se sont positionnés sur la notion d'enseignement centré sur l'apprentissage (Bédard, 2006; Frenay et Bédard, 2004; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Lafortune et Deaudelin, 2001; Parmentier et Paquay, 2002; Tardif, 1992, 1997, 1998). Cette approche à l'enseignement est en rupture avec une conception axée sur le maître ou les savoirs à l'étude. Puisque la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire vise à former des enseignants dans une perspective de plus grande centration sur l'apprentissage, nous avons choisi de nous intéresser aux effets de la formation offerte aux nouveaux enseignants sur le niveau de centration de leurs pratiques.

### 2.3.1 La centration sur l'apprentissage

Un enseignement centré sur l'apprentissage tient compte des caractéristiques reliées aux tâches, aux apprenants et au contexte d'apprentissage; des différents types des connaissances ainsi que de la mobilisation des ressources utilisées afin de réaliser les apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). Dans ce paradigme, l'enseignant doit intervenir à différents niveaux afin de soutenir les étudiants. Afin d'analyser la façon dont les enseignants se centrent sur l'apprentissage, Saint-Pierre (2008) propose une catégorisation à trois niveaux des interventions des enseignants (voir tableau 2.1). Au premier niveau, l'enseignant est l'acteur principal tandis que les étudiants sont plutôt passifs. Au second, l'enseignant demande aux étudiants d'entreprendre certaines actions qui requièrent une activité cognitive de faible ou de moyenne intensité. Au troisième niveau, il met en place une situation où les étudiants devront, dans l'interaction, réaliser des tâches complexes qui nécessitent la mobilisation de plusieurs connaissances et de différents acquis :

Tableau 2.1 Niveaux de centration sur l'apprentissage (Saint-Pierre, 2008, p.4)

<p><b>NIVEAU 1</b></p> <p>L'enseignant fait lui-même les opérations cognitives et métacognitives pendant que les étudiants jouent un rôle plutôt passif: écoute et observation. Il suscite des interactions entre lui et un étudiant, mais pas entre les étudiants. L'enseignant exerce le contrôle sur les tâches et les habiletés cognitives à activer.</p>
<p><b>NIVEAU 2*</b></p> <p>L'enseignant incite les étudiants à effectuer certaines opérations cognitives et métacognitives. Il pose des questions pour amener les étudiants à répéter, énoncer, préciser, définir, nommer, identifier, énumérer... Il relance une question ou attire l'attention sur une remarque d'un étudiant pour susciter des interactions. Il amène explicitement les étudiants à jouer un rôle plus actif par des demandes ou des exhortations. Les interactions se produisent entre l'enseignant et un ou des étudiants.</p>
<p><b>NIVEAU 3*</b></p> <p>L'enseignant place les étudiants dans un contexte où ils doivent eux-mêmes décider des opérations cognitives et métacognitives à faire et les exécuter. Par ses interventions, il sollicite des habiletés cognitives et métacognitives variées et complexes telles comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, évaluer, modéliser, créer... Il suscite et exploite des interactions nombreuses et riches entre les étudiants, notamment par la confrontation et la mise en évidence de conflits cognitifs et sociocognitifs.</p>

C'est précisément dans ce cadre que Saint-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012) ont réalisé une recherche afin d'étudier en profondeur l'approche pédagogique utilisée par des enseignants qui interviennent dans le cadre d'un programme révisé vers une perspective de centration plus grande sur l'apprentissage. En d'autres mots, il était question de décrire, grâce à des observations réalisées en classe, les actes mis en œuvre lorsque l'on parle de la nature des interventions des enseignants (Saint-Pierre *et al.*, 2014).

Afin d'y arriver, une cohorte d'étudiants universitaires a été sélectionnée. Ceux-ci étaient inscrits dans différents programmes d'études révisés selon une approche par problème, par projets ou par situations professionnelles. Les professeurs attirés à ces groupes furent choisis en fonction de deux caractéristiques précises, soit le statut de professeur régulier et leur contribution à la conception du programme. Ces professeurs étaient donc à l'affût des principes pédagogiques à l'origine de la création des

programmes en question. Des séances d'observation furent réalisées et filmées auprès des professeurs ( $n = 18$ ) et les propos de ceux-ci furent transcrits intégralement et catégorisés selon une liste de dimensions appelées « actes pédagogiques » (Saint-Pierre *et al.*, 2014). Ces dimensions permettent d'apprécier la façon dont les enseignants interviennent afin d'activer les connaissances antérieures, de rendre les étudiants actifs, de susciter et exploiter les interactions, de soutenir l'organisation et la construction des connaissances, d'intégrer l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement et de développer la capacité réflexive des étudiants (Saint-Pierre, 2008).

Pour faciliter la lecture de nos résultats, nous avons mis de côté le concept d'acte pédagogique au profit des pratiques d'enseignement, lequel est utilisé plus fréquemment dans la littérature. Ainsi, nous observons donc les actes pédagogiques qui se manifestent dans les pratiques d'enseignement. La section qui suit s'attarde à définir ce concept en profondeur et faire la distinction entre les pratiques déclarées et les pratiques observées.

#### 2.4 Les pratiques d'enseignement

Afin de saisir l'ensemble de ce que représentent les pratiques d'enseignement, nous proposons de prendre comme point de départ le concept de pratiques de formation, qui représente l'étude du « statut de l'agir, ses conditions de déploiement et ses conditions d'évaluation-interprétation » (Bronckart, 2001, p. 139). Cette définition fut ensuite reprise par Clanet et Talbot (2012) afin de faire ressortir la nécessité d'étudier également la nature et la force des liens pouvant exister entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages visés par les enseignants

Bronckart (2001) suggère aux chercheurs en sciences de l'éducation de porter une attention particulière aux objets et modalités d'enseignement ainsi qu'aux processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déroulent réellement en contexte scolaire. Il suggère également de s'intéresser à la formation des formateurs de terrain. Toutefois, Clanet et Talbot (2012) remarquent que l'approche de Bronckart tend à étudier ces éléments de manière isolée. Ils proposent donc de mettre en lumière les liens entre ces dimensions afin d'arriver à « construire une connaissance des situations d'enseignement-apprentissage et en leur sein, d'appréhender ce qu'il en est de l'activité d'enseignement dans ses relations aux apprentissages » (*Ibid.*, p. 6).

Il est généralement reconnu que l'observation des changements inhérents aux pratiques d'enseignement doit s'effectuer en tandem avec l'étude des conceptions des enseignants (Grandtner, 2007), car la mise en place de pratiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage nécessite inévitablement un changement de leurs conceptions en amont (Kember et Kwan, 2000). Malgré ce constat, force est d'admettre que la manifestation de nouvelles pratiques d'enseignement ne semble pas s'opérationnaliser systématiquement suite au changement des conceptions. En ce sens, il apparaît qu'un écart existe parfois entre leurs pratiques déclarées (la conception qu'ont les enseignants de leurs propres pratiques) et les pratiques observées réellement en classe (Clanet, 1998). Cet écart, qui fut également observé dans le cadre d'autres recherches (Talbot, 1997), sous-entend que les enseignants ne font pas nécessairement « ce qu'ils disent » et ne « disent pas toujours » ce qu'ils font (Clanet, 1998). Au terme de nos analyses, nous aurons donc l'opportunité de voir si cette affirmation concorde avec nos observations.

Bien que nous reconnaissons la pertinence, l'ampleur et la complexité attribuée aux pratiques d'enseignement, tel que défini par Bronckart (2001) puis Clanet et Talbot

(2012), nous avons décidé d'opter pour une définition plus générique afin de faciliter la compréhension de notre objet d'étude. En ce sens, nous retenons la définition d'Altet (2002) qui affirme que les pratiques d'enseignement représentent « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p.86).

Nous avons rapporté précédemment l'intérêt d'investiguer la question des effets de la formation pédagogique en s'attardant aux aspects pratiques et tangibles de l'enseignement. En ce sens, il nous apparaît essentiel de faire la distinction entre les pratiques d'enseignement déclarées (sur quoi se basent généralement les résultats de recherche dans le domaine) et les pratiques observées (que nous comptons intégrer à notre approche dans le cadre de cette recherche).

#### 2.4.1 Pratiques déclarées et pratiques observées

Les pratiques déclarées, telles que l'observent Clanet et Talbot (2012), correspondent au discours des enseignants sur leur pratique, à venir ou passée, dans le cadre d'un discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas. Par pratiques déclarées, ils désignent le « dire sur le faire » recueilli à travers le discours des enseignants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons recours à cette approche afin d'emmener les enseignants à traiter de l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et de leur perception des effets de la formation pédagogique qu'ils ont suivie.

Ce que nous entendons par pratiques observées correspond davantage à ce que ces auteurs entendent par pratiques constatées, lesquelles sont recueillies à partir d'observations des pratiques ou d'activités en contexte à l'aide de protocole et d'instruments clairement explicités (Clanet et Talbot, 2012). En d'autres mots, elles représentent les « ...pratiques que déploie un enseignant en situation de « face à face pédagogique»...» (*Ibid.*, p.5). Elles sont donc observées en contexte réel d'enseignement. Dans le cadre de cette recherche, notre description du niveau de concentration sur l'apprentissage des pratiques des enseignants du collégial sera réalisée à l'aide d'un instrument et d'un protocole éprouvé que nous détaillerons lors du prochain chapitre. À nos yeux, l'intérêt de s'attarder aux pratiques d'enseignement réside du fait qu'elles permettent de mieux comprendre ce qui affecte la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage (Lenoir, 2012).

De plus, les pratiques observées s'inscrivent dans l'idée partagée par plusieurs chercheurs que les effets d'une formation pédagogique en enseignement supérieur doivent aujourd'hui être observés *in situ* afin de dépasser le stade du déclaratif, lequel est généralement limité à l'étude des conceptions de l'enseignement-apprentissage. Puisque la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire met de l'avant un enseignement centré sur l'apprentissage et que les résultats des recherches portant sur les effets de la formation pédagogique en enseignement supérieur suggèrent que les formations de longue durée favorisent la mise en place d'une approche à l'enseignement centrée sur l'étudiant et son apprentissage, il convient d'illustrer à quoi correspondent des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage.

## 2.5 Les pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage

Récemment, Ménard *et al.* (sous presse) se sont intéressés aux effets de la formation pédagogique et de l'accompagnement en contexte universitaire. En se basant sur les travaux de Saint-Pierre *et al.* (2014), ils ont développé une grille d'analyse des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage (voir Annexe C). Cette grille est constituée des sept dimensions initialement proposées et en ajoute deux, soit donner du sens à l'apprentissage et accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités (Ménard *et al.*, sous presse). Ces neuf dimensions constituent l'ensemble des pratiques d'enseignement que nous avons observé dans le cadre de cette recherche, transposant ainsi les travaux de ces auteurs en contexte collégial. Afin de mettre en lumière la façon dont ces pratiques se rapportent de l'approche cognitiviste et s'inscrivent dans une démarche d'enseignement centrée sur l'apprentissage, nous les présentons en détail une à une.

### 2.5.1 Donner du sens aux apprentissages

Dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprentissage, l'enseignant se doit de faire comprendre aux étudiants la valeur des tâches qu'il leur demande d'accomplir de façon à donner du sens aux apprentissages visés par son enseignement. Il doit également réfléchir à différentes façons d'intervenir au niveau de la motivation des apprenants. À cet effet, Tardif (1998) effectue un lien entre la planification du déroulement des activités d'apprentissage et la motivation des étudiants. Selon ses dires, il incombe aux enseignants de prévoir les moyens qu'ils utiliseront afin de soutenir leur motivation. D'une part, il est important que l'enseignant insiste sur la valeur des apprentissages et sur la perception que les apprenants ont de leurs

compétences, mais aussi de leurs aptitudes à réaliser les apprentissages en question. D'autre part, il doit également prévoir en cours d'activité des périodes où ses interventions permettent de démontrer de façon explicite les liens existant entre la compétence à l'étude et les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles mises en œuvre dans l'activité en question. Les enseignants ont donc un travail crucial à faire avec leurs étudiants dans l'établissement de liens significatifs entre les connaissances et les compétences.

Il est également possible de donner du sens aux apprentissages en s'attardant à la façon d'harmoniser les savoirs théoriques et la pratique. En ce sens, Tardif (1998) illustre l'existence de cette dynamique en citant Develay (1994, p.119): « Les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques. Inversement du reste, une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques. »

Le fossé qui existe entre la théorie et la pratique mérite alors d'être porté à l'attention de l'enseignant. Une proposition intéressante à cet effet serait l'idée d'incorporer des situations et des phénomènes de la « vraie vie » au plan de séquence d'activités d'apprentissage mentionnées plus haut. Ces situations se veulent d'un grand intérêt notamment en raison de leur complexité et du sens qu'elles véhiculent. Ceci dit, il est rare qu'une seule approche puisse permettre une compréhension juste et adéquate de ces situations ou phénomènes. À cet effet, il est alors essentiel de mettre de l'avant la logique de la profession ou du programme afin d'orienter le développement des apprentissages proposés aux étudiants (Tardif, 1998).

### 2.5.2 Agir sur les connaissances antérieures

Afin de soutenir l'apprentissage, l'approche cognitiviste suggère que l'enseignant doit intervenir au niveau des connaissances antérieures, puisque celles-ci constituent la base sur laquelle les étudiants construisent de nouvelles connaissances (Tardif, 1997). Les connaissances antérieures sont des filtres de traitement de l'information qui contribuent à accorder plus ou moins de crédibilité aux nouvelles connaissances, ce qui amène, en amont, l'apprenant à accepter ou rejeter la nouvelle information ou à la privilégier, par exemple, en prévision d'une évaluation sommative (*Ibid.*). Ainsi, l'enseignant doit donc déterminer une façon d'activer les connaissances antérieures des étudiants en regard du nouveau contenu qu'il leur présente, car cela favorisera l'intégration des nouvelles connaissances et permettra aux étudiants d'accrocher leur esprit à un bagage de conceptions qu'ils possèdent déjà. De plus, cette pratique intervient également au niveau de la dimension affective dans le sens où des apprentissages réalisés antérieurement sont reconnus, ce qui fait que les étudiants perçoivent une évolution de leurs compétences et qu'ils ne sont pas voués à « refaire un peu plus de la même chose » (Tardif, 1997, p. 17).

### 2.5.3 Soutenir l'activité intellectuelle

Le modèle cognitiviste du traitement de l'information et du fonctionnement de la mémoire est d'une grande utilité lorsqu'il est question de planifier et de structurer l'enseignement. Ce modèle avance que l'apprentissage est effectué en plusieurs phases, dont la première consiste à stimuler l'apprenant. Cela lui permet ainsi d'atteindre un état mental éveillé, lequel favorise l'attention et la perception sélective. Par exemple,

cet état peut être atteint par la mise en place d'une activité qui donne une orientation spécifique aux processus cognitifs internes utilisés pour répondre à une tâche précise (Gagné, 1985).

Dans la deuxième phase, l'enseignant se doit de stimuler l'activité intellectuelle des étudiants. Il doit ainsi mettre en place des situations où l'apprenant traite les informations dans le but de les apprendre (Bégin, 2008). Par exemple, il peut demander s'ils ont des questions ou même emmener un ou des étudiants à résumer, exemplifier, synthétiser ou organiser la matière, les gardant ainsi actifs et leur permettant de manipuler et de s'approprier les connaissances, lesquelles devront être agrégées au sein de la mémoire à long terme. Selon l'approche cognitive, le type de connaissance dicte en grande partie la façon dont l'enseignant doit intervenir afin de favoriser l'apprentissage.

#### 2.5.4 Soutenir l'organisation des connaissances

Pour les cognitivistes, les connaissances sont répertoriées dans une typologie à trois niveaux : les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le pourquoi, quand et où). De ce fait, le processus de traitement de l'information est fortement lié au type de connaissance dont il est l'objet, ce qui fait que des stratégies précises demandent à être mises en place (Tardif, 1992). En ce sens, les recherches ayant pour but de comparer les experts et les novices illustrent bien l'importance de l'organisation des connaissances dans l'enseignement et l'apprentissage. De ce fait, on reconnaît que plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de

nouvelles informations de façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement (*Ibid.*).

Ainsi, lorsqu'il est question de soutenir l'organisation des connaissances, l'enseignant peut avoir recours aux stratégies d'élaboration et d'organisation, ce qui correspond à faire des liens entre différents concepts et de les structurer au sein de l'organigramme de la pensée (à l'aide de comparaisons, de schémas, d'exemples, de regroupements, etc.). Dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprentissage, cette façon de faire peut être réalisée aux trois niveaux mentionnés auparavant. Au premier, l'enseignant organise lui-même les connaissances. Au deuxième, il réutilise une intervention d'un étudiant pour faire des liens entre les éléments tandis qu'au troisième, il organise une activité où l'ensemble des étudiants participeront à l'organisation des connaissances. Ainsi, pour toutes les pratiques que nous abordons ici, la clé permettant d'atteindre le troisième niveau de centration sur l'apprentissage réside en la façon d'organiser l'enseignement pour que l'étudiant soit l'acteur principal et qu'il interagisse avec ses pairs, l'enseignant et le milieu.

#### 2.5.5 Susciter et exploiter les interactions

Dans la majorité des cadres scolaires, l'apprentissage est effectué dans un contexte de classe où les étudiants sont en groupe. Une approche sociocognitive de l'apprentissage propose donc d'utiliser ce contexte afin de tirer profit des interactions entre les différents agents de la relation pédagogique (l'enseignant, les étudiants et l'environnement).

L'interaction sociale est une des composantes essentielles de l'apprentissage en contexte scolaire. Cependant, il est également à la source d'un des grands paradoxes du processus d'apprentissage puisque celui-ci est de nature individuelle (la construction ou l'adaptation de connaissances s'effectue à l'intérieur de la structure cognitive de l'apprenant). Toutefois, ce processus se vit généralement en classe à travers les interactions avec les autres étudiants. Ainsi, les interactions sociales ont une double dimension puisqu'elles s'observent au niveau de la relation entre les étudiants de même qu'entre l'enseignant et ces derniers. Pour que ces interactions puissent avoir lieu, une zone de dialogue doit exister et c'est à l'enseignant de la mettre en place et de contrôler son développement (Jonnaert *et al.*, 1999).

La grille d'observation que nous utilisons dans le cadre de cette recherche permet de décrire la façon dont l'enseignant suscite les interactions au sein de son groupe. Ainsi, nous tentons de voir s'il s'adresse en majeure partie à un seul étudiant à la fois, à l'ensemble du groupe ou s'il organise une activité ou une discussion où les étudiants échangent entre eux (Ménard *et al.*, sous presse).

#### 2.5.6 Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage

Au final, l'apprentissage est un procédé dont la consolidation semble nécessiter une activité de clôture. En ce sens, l'évaluation formative correspond à l'observation de la performance de l'étudiant. Cette étape permet à l'enseignant et à l'apprenant de confirmer ou de vérifier que les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Ainsi, elle sert à consolider l'apprentissage et à l'intégrer de façon permanente à la structure cognitive de l'apprenant (Gagné, 1985).

Concrètement, l'évaluation formative s'opère par la régulation, l'autorégulation et la formulation de rétroactions descriptives et constructives aux étudiants. Ainsi, elle dépasse largement la simple « évaluation qui ne compte pas » puisqu'elle engage à la fois l'enseignant et l'étudiant dans un processus continu qui nécessite l'utilisation d'un ensemble d'instruments (Leroux, 2014). Afin d'intégrer l'évaluation formative à son enseignement, l'enseignant peut encore une fois intervenir à différents niveaux, soit en identifiant les points que les étudiants doivent améliorer, en proposant des moyens précis pour que les étudiants puissent apporter des améliorations ou en emmenant les étudiants à s'autoévaluer ou à évaluer le travail d'équipe (Ménard *et al.*, sous presse).

#### 2.5.7 Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages

Une fois les connaissances présentées de façon stratégique, que le sens de celles-ci est explicite et qu'elles soient intégrées et organisées de façon optimale, l'approche cognitiviste souligne l'importance de s'attarder à leur transfert. Celui-ci, dans le vocabulaire de la psychologie cognitive, s'effectue lorsque des connaissances acquises antérieurement influencent la façon dont de nouvelles connaissances sont utilisées ou mobilisées. Le transfert peut s'effectuer à travers différents médiums, soit d'un apprentissage à un autre et d'une connaissance à une situation de résolution de problèmes ou de réalisation d'une tâche. Face à cette réalité, l'enseignant est un intervenant important puisqu'il a le mandat d'attirer l'attention des étudiants sur les ressemblances et les différences entre les différents contextes d'utilisation des connaissances, tout comme sur les stratégies qui permettront à l'apprenant d'identifier lui-même ces distinctions et également sur les raisons qui nourrissent ce raisonnement (Tardif, 1992).

### 2.5.8 Développer la capacité réflexive

Un enseignement centré sur l'apprentissage s'accroche à l'idée de développer la capacité réflexive des étudiants afin de les amener à gérer différents paramètres de leur processus d'apprentissage. En intervenant à ce niveau, l'enseignant permet à l'apprenant de se situer par rapport à sa maîtrise des connaissances et des moyens à mettre en œuvre afin de contrôler son apprentissage.

L'individu métacognitif est capable de reconnaître ses compétences par rapport à une tâche et identifier les stratégies à adopter pour la réaliser. Dans cette perspective, il porte un regard réflexif sur ses façons d'apprendre. En d'autres mots, il reconnaît les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de contrôler, d'ajuster, de vérifier sa démarche et de s'analyser comme personne apprenante (Lafortune et Daudelin, 2001). Le processus de métacognition se déroule en plusieurs étapes à travers lesquelles l'individu engage sa capacité réflexive. En premier lieu, il est capable d'identifier les connaissances métacognitives qu'il a à propos de lui-même, de la tâche à réaliser et des stratégies à employer. À un second niveau, il est capable d'expliquer les défis que représente un certain apprentissage en regard de ses capacités. Il sera donc en mesure de nommer les expériences antérieures qui contribuent à susciter des difficultés. Finalement, l'individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses actions au sein de la démarche. L'analyse de celles-ci lui permettra donc d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant majoré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale, le tout dans une perspective d'autoévaluation et d'interrogation avant, après et pendant l'apprentissage (*Ibid.*). Afin d'intervenir pour soutenir le développement de la capacité réflexive des étudiants, l'enseignant doit amener ces derniers à évaluer les sources d'informations utilisées,

l'évolution de leurs connaissances, la pertinence des stratégies déployées et les compétences acquises dans le cadre de leur apprentissage (Saint-Pierre *et al.*, 2012).

#### 2.5.9 Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités

Dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprentissage, l'enseignant se doit d'accompagner les étudiants lors des activités. Ainsi, il adopte une posture de guide afin d'intervenir à différents niveaux. Tout d'abord, afin que l'activité atteigne la cible d'apprentissage visée, il s'assure de donner des explications et des consignes détaillées sur les tâches à accomplir. Il oriente le déroulement des activités en donnant des exemples concrets de la marche à suivre (Ménard *et al.*, sous presse). Dans certains cas, il occupe également des fonctions d'animateur. En ce sens, il observe le travail des étudiants d'un œil vigilant et garde le souci de la progression vers les objectifs ciblés (Berthiaume, 2013). Il intervient également au niveau du contenu en clarifiant le discours des étudiants ou en reformulant leur pensée. Il régularise les interventions entre les apprenants, stimule les interactions et s'assure de maintenir un climat propice au travail (*Ibid.*). En cas de besoin, il offre ou fait de l'accompagnement et donne de la rétroaction aux étudiants (Ménard *et al.*, sous presse).

#### 2.6 Les effets de la formation pédagogique sur les pratiques d'enseignement

Dans le cadre de la problématique, nous avons documenté le fait que la majorité des recherches sur les effets de la formation des enseignants du supérieur n'observent pas les pratiques d'enseignement *in situ*. Ces études tentent d'évaluer les effets de la

formation à l'enseignement supérieur en se basant majoritairement sur des témoignages et n'évaluent généralement que les conceptions des enseignants. Dans ce qui suit, nous présentons des résultats des recherches qui établissent un parallèle entre la formation pédagogique et les pratiques d'enseignement.

Nous avons discuté brièvement des travaux de Saint-Pierre *et al.* (2012) au début de ce chapitre. Voyons plus en détail cette recherche qui sert de pierre d'assise à notre étude. Afin de bien comprendre le lien qui unit les travaux de ces auteurs aux activités de formation créditées de deuxième cycle universitaire à l'enseignement supérieur, il convient tout d'abord de mentionner que tous les enseignants observés ( $N = 18$ ) dans le cadre de la recherche intervenaient dans des programmes qui placent l'étudiant au centre de l'apprentissage. De plus, ces enseignants avaient participé à la conception de ces programmes jugés innovants, dans la mesure où ils sont structurés en fonction d'une approche par problèmes, par projets, par problèmes et par projets ou par situations professionnelles (Lafortune et Daudelin, 2001).

Ainsi, bien que ces professeurs n'aient pas été formés par le biais d'une formation créditée de deuxième cycle universitaire, leur participation à la révision des programmes a certainement modifié leurs pratiques en salle de classe en les amenant à être davantage centrés sur l'apprentissage. Ceci dit, ces chercheurs rapportent que les participants tendaient à retourner vers des pratiques plus traditionnelles. Ils expliquent en partie ces observations du fait que :

L'enseignant négocie sa manière d'intervenir selon le contexte, mais aussi selon ses préférences individuelles. Il arrive donc que les préférences de certains universitaires, experts de leur domaine, se manifestent par la transmission de leur expertise (Saint-Pierre *et al.*, 2012, p.12).

Ces auteurs rapportent également que plusieurs actes pédagogiques ont été observés, mais qu'ils semblent moins diversifiés que ce à quoi ils s'attendaient et n'atteignent que très rarement le troisième niveau de centration sur l'apprentissage. De façon générale, ils ont constaté une prépondérance des actes visant à soutenir l'organisation des connaissances et à susciter l'activité cognitive et métacognitive des apprenants (Saint-Pierre *et al.*, 2012).

Somme toute, leurs résultats « invitent à prendre davantage en compte le temps et l'encadrement nécessaires à un changement durable dans les pratiques enseignantes » (Saint-Pierre *et al.*, 2012, p. 16). De plus, bien que les participants à cette recherche ont collaboré aux travaux de conception et de révision des programmes et qu'ils mentionnent partager les fondements pédagogiques qui les orientent, il apparaît que le changement de conceptions ne semble pas entraîner automatiquement un changement effectif au niveau des pratiques (*Ibid.*). Finalement, cette recherche dont l'objectif était d'explorer « le terrain quasi vierge des impacts de l'important changement de culture que vit l'université actuellement sur les pratiques enseignantes » nous démontre qu'il reste encore beaucoup à apprendre sur le sujet. Pour terminer, il est intéressant de souligner les propos de Saint-Pierre (2008) concernant le besoin d'effectuer ce type de recherche au collégial :

Mentionnons, pour terminer, qu'aucune recherche semblable n'a été réalisée à l'ordre collégial, malgré le fait que le renouveau a suscité nombre d'innovations pédagogiques et curriculaires dans les collèges depuis quinze ans. Il vaudrait la peine de vérifier si les pratiques des enseignantes et des enseignants en situation d'interaction en classe se sont modifiées dans le sens d'une plus grande centration sur l'apprentissage. (p.40).

Du côté européen, des chercheurs ont également exploré les liens entre la formation pédagogique et les pratiques d'enseignements en contexte universitaire. Ainsi, une étude réalisée en France mesura les retombées d'un dispositif d'accueil et de formation

des enseignants nouvellement recrutés à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL), lesquels entreprenaient généralement leur carrière d'enseignant universitaire (Bailly *et al.*, 2015). La collecte de données a été réalisée via un questionnaire en ligne proposé aux enseignants ayant participé au dispositif de formation durant l'année universitaire 2013-2014. Trente-six enseignants ont répondu à l'appel des chercheurs. Suite à un processus d'analyse descriptive suivi d'une analyse de contenu, les auteurs expliquent que les enseignants ayant rapporté une évolution de leurs conceptions de l'enseignement disent dans un peu plus de la moitié des cas (proportion de 58%) avoir mis en place de nouvelles pratiques. De fait, tel que mentionné dans la problématique de cette recherche, seulement les répondants ayant entre trois à six ans d'expérience déclarent avoir mis majoritairement en place de nouvelles pratiques (*Ibid.*). Toutefois, bien qu'elle semble alimenter l'existence d'un lien entre la formation à l'enseignement et les pratiques, cette analyse s'inscrit dans le cadre des études qui appuient leurs résultats sur des données auto déclarées. D'ailleurs, cette remarque fut relevée par les auteurs lors de la discussion sur les limites de leur recherche :

Un protocole de recherche combinant séquences d'enseignement filmées avant et après la participation au dispositif combiné à des entretiens d'auto confrontation avec les nouveaux enseignants pourrait nous permettre d'observer directement leurs pratiques et donc de dépasser le stade du déclaratif. Cela nous permettrait également, à travers les entretiens d'auto confrontation, de pouvoir accéder à leur explication des gestes qu'ils posent (Bailly *et al.*, 2015, p.57).

C'est en réponse à ce constat, lequel étant d'ailleurs rapporté par plusieurs auteurs mentionnés auparavant, que Ménard *et al.* (sous presse) s'intéressent eux aussi aux effets d'une formation pédagogique de courte durée offerte aux nouveaux professeurs d'université qui vise à les amener à se centrer davantage sur l'apprentissage étudiant que sur la transmission de contenu. Contrairement aux recherches mentionnées plus haut, cette étude tente d'établir un lien entre la formation à l'enseignement et les pratiques des professeurs et à découvrir si celles-ci se distinguent de celles des

enseignants sans formation. Afin de répondre à ces questions, des entrevues ont été effectuées auprès de 17 nouveaux professeurs dont neuf sont formés et huit sont sans formation.

Les résultats de cette recherche démontrent que dans une perspective à court terme, les pratiques déclarées des professeurs formés sont semblables à celles de leurs collègues non formés. En ce qui concerne la planification des cours, la majorité des enseignants démontrent une approche centrée sur la transmission de contenu. Bien que les professeurs formés aient été invités dans le cadre de leur formation à rédiger des objectifs d'apprentissage et à revoir le déroulement de leurs cours pour mieux orienter leur planification, ils ne semblent pas avoir retenu cette approche. Lorsqu'il est question des méthodes et techniques d'enseignement, il apparaît que les professeurs ne sont pas en mesure de les expliquer. Bien qu'en majorité, ces enseignants mettent de l'avant un enseignement interactif, aucune pédagogie innovante n'est mobilisée par ces derniers. En ce qui concerne la centration sur les apprentissages, force est de constater que les pratiques déclarées dépassent la simple transmission de contenu. Il semble donc qu'un changement de paradigme est amorcé chez l'ensemble des participants, peu importe leur orientation disciplinaire. Ceci dit, les pratiques des enseignants observés ne démontrent pas un niveau élevé de centration sur l'apprentissage. Aujourd'hui, il apparaît que l'ensemble des professeurs a déjà été exposé à un discours les ayant familiarisés avec la pédagogie. En effet, même sans avoir suivi de formation, ils expliquent leurs positions et leurs actions en s'appuyant sur des principes similaires à ceux des professeurs formés. Par ailleurs, cette recherche démontre le fait que les nouveaux professeurs d'université s'intéressent à l'apprentissage étudiant, ce qui est en rupture avec le discours traditionnel qui lie l'enseignement supérieur à la prédominance de la transmission du savoir (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017).

## 2.7 La synthèse

Le schéma qui suit illustre les relations entre les différents éléments qui contribuent à expliquer les effets de la formation pédagogique à l'enseignement supérieur :

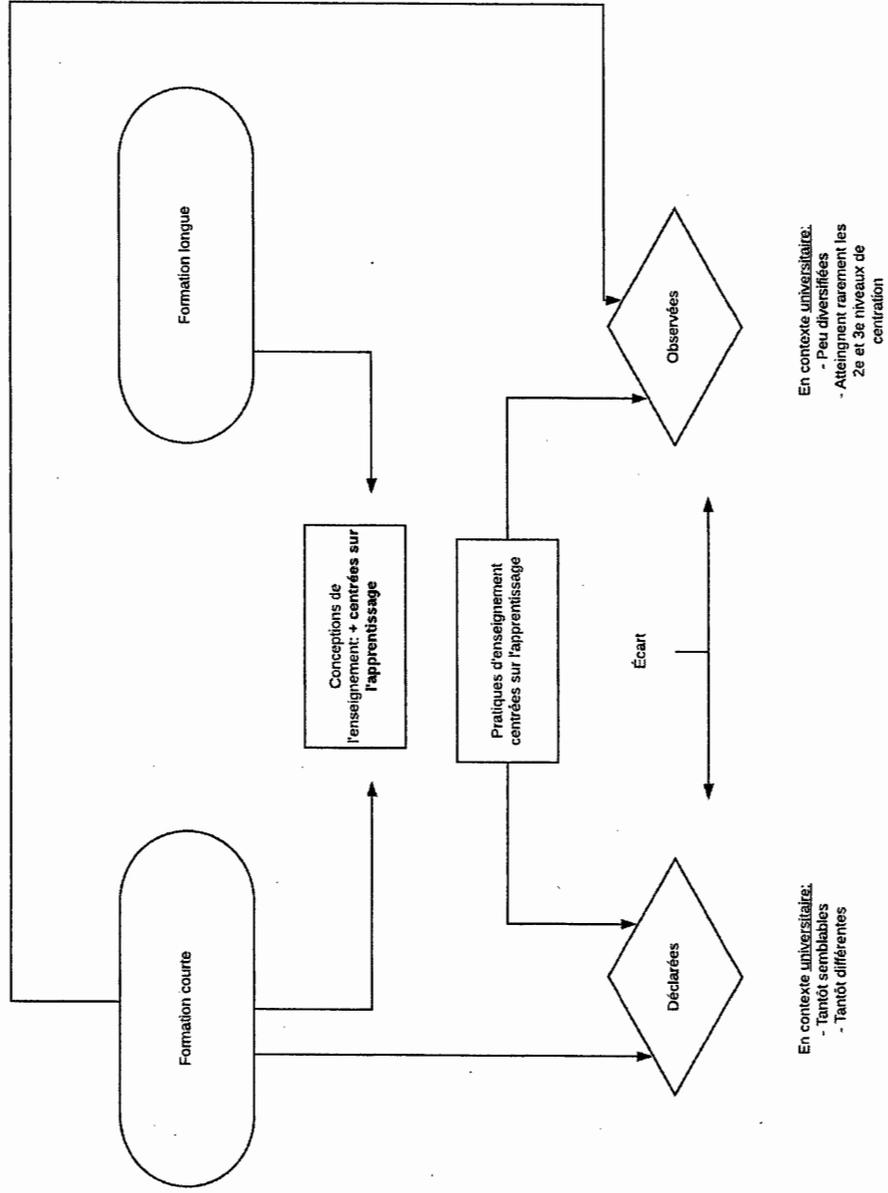


Figure 2.2 Relation entre les éléments qui contribuent à expliquer les effets de la formation pédagogique à l'enseignement supérieur

Somme toute, les résultats des recherches en lien avec les effets de la formation pédagogique à l'enseignement supérieur suggèrent que les activités de formation favorisent la migration d'une conception de l'enseignement-apprentissage centrée sur l'enseignant vers une conception axée sur l'apprenant sans toutefois emmener les enseignants à modifier leurs pratiques. Par ailleurs, comme le suggèrent Postareff *et al.* (2007), il serait possible que la durée de la formation soit en lien avec l'évolution des pratiques. Ainsi, le projet de recherche permettra d'apprécier cet effet en ce qui concerne l'enseignement collégial dans un contexte de formation longue. Selon nos connaissances, aucune recherche ne s'est attardée à effectuer un lien entre la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire et les pratiques d'enseignement des enseignants du collégial. Ainsi, afin de répondre à notre question de recherche en regard de ce cadre théorique, nous proposons les objectifs suivants.

## 2.8 Les objectifs de la recherche

- 1) Décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants de cégep;
- 2) situer ces pratiques en regard de l'approche cognitive et de leur niveau de centration sur l'apprentissage;
- 3) explorer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement des participants et leur niveau de centration sur l'apprentissage.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Lors des chapitres précédents, nous avons discuté de la problématique à l'origine de la recherche ainsi que des éléments théoriques et conceptuels qui encadrent notre analyse des données. Nous présentons maintenant la méthodologie que nous avons employée. Dans un premier temps, nous identifions le type de recherche que nous mettons de l'avant puis traitons des considérations éthiques du projet. Par après, nous présentons les sujets et les modalités de recrutement. Finalement, nous détaillons la collecte et l'analyse des données.

#### 3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de nature descriptive exploratoire. Selon Thouin (2014), un tel projet consiste à décrire et analyser des comportements et des événements dans un contexte particulier. Elle peut avoir pour point de départ une théorie ou une pratique éducative. Une recherche de ce type demande souvent de longues heures d'observation minutieuse. La recherche que nous présentons s'inscrit donc dans l'ordre de cette définition puisque les comportements observés sont les pratiques d'enseignement, le contexte particulier est l'enseignement collégial, la théorie éducative est l'approche cognitiviste et des longues heures d'observation ont été minutieusement réalisées. À l'hiver 2017, le projet de recherche fut soumis à un comité de l'UQAM, lequel déclara

le projet apte à entreprendre la collecte des données une fois les attestations éthiques reçues en bonne et due forme.

### 3.2 Les considérations éthiques

Suite à l'obtention des certifications de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER) et du Comité d'éthique des sciences et sciences de l'éducation (CERPE 3), nous avons contacté les cégeps afin de leur soumettre notre projet. Tous les cégeps ayant démontré de l'intérêt nous ont également soumis leurs demandes que nous avons respectées. Ainsi, chacun des quatre cégeps où nous avons collecté des données nous a accordé son approbation éthique, ce qui a permis le début de la collecte de données.

Lors du recrutement, nous avons informé les participants potentiels des enjeux éthiques de la recherche. En ce sens, lors du premier contact (effectué par téléphone ou par courriel), nous leur avons présenté le contexte et le sujet de l'étude. Ensuite, nous les avons informés du déroulement du projet et des attentes à leur égard. Nous avons également spécifié les modalités entreprises afin de préserver leur anonymat et minimiser les risques potentiels à leur endroit. À cet effet, nous avons pris soin d'anonymiser les participants en remplaçant leur nom par un code (P01 à P08, respectivement) dans tous les documents, publications et communications à venir en lien avec la recherche. Nous avons également pris l'engagement de détruire les données cinq ans après les avoir collectées. Finalement, nous leur avons rappelé qu'ils pouvaient décider d'interrompre leur participation à tout moment et suite à leur accord verbal (ou

écrit dans le cadre d'échanges de courriels), avons convenu d'un horaire de collecte qui répondait à nos modalités et qui leur convenait. En guise de conclusion, nous nous sommes assuré qu'ils avaient en main le formulaire de consentement (voir Annexe A) et la lettre d'invitation (voir Annexe B), puis leur avons mentionné que leur signature certifiant leur accord officiel serait récoltée dans les minutes précédant la première séance d'observation.

### 3.3 L'échantillon

Dans cette section, nous détaillons les démarches entreprises pour recruter les participants à la recherche, de même que les caractéristiques des sujets qui ont été retenus. Dans un premier temps, nous présentons les étapes du déroulement du recrutement dans une perspective chronologique. Ensuite, nous faisons l'éventail des éléments liés au sexe, à la discipline et à la formation pédagogique des participants.

#### 3.3.1 Le recrutement des participants

Nous avons approché sept cégeps de la région de Montréal afin de recruter des participants. Nous avons ciblé cette région afin de limiter les déplacements du chercheur et les coûts engendrés à cet effet. Parmi les établissements approchés, quatre ont accepté de collaborer au projet tandis que trois se sont résiliés en invoquant un manque de ressources ou d'intérêt. À la suite de l'obtention d'un certificat éthique pour chaque cégep partenaire, la direction des études des différents établissements nous a

mis en contact avec un conseiller pédagogique affecté à la formation des enseignants. Dans chaque établissement, ce conseiller a œuvré comme personne ressource pour notre projet afin d'établir le contact avec des enseignants. Ainsi, dans chaque cégep, le conseiller pédagogique en question a transmis notre lettre d'invitation aux enseignants. Les enseignants intéressés nous ont ensuite contactés par courriel ou par téléphone; ce qui nous a permis de vérifier leur éligibilité et de discuter du projet, puis d'établir un horaire de collecte. Étant donné la lourdeur des processus administratifs et de la communication entre les différentes institutions et le chercheur, le recrutement des sujets s'est étalé du mois de janvier au mois d'août 2017. Ainsi, la collecte des données a été réalisée plus tard que l'échéancier prévu initialement.

### 3.3.2 Les participants

La population de l'étude est constituée de huit nouveaux enseignants (possédant au maximum cinq ans d'expérience au collégial) provenant de quatre cégeps francophones de la région montréalaise. Une faible réponse de la part des enseignants et des collègues approchés nous a forcés à limiter notre choix aux huit volontaires ayant accepté de participer à l'étude, desquels nous comptons sept femmes et un homme. Notre difficulté à recruter des participants nous a poussé à constituer une population dont les enseignants sont spécialisés dans différentes disciplines (tableau 3.1): la majorité relevait des sciences sociales ( $n = 5$ ) alors que les autres oeuvraient en sciences pures ( $n = 2$ ) et dans un programme technique ( $n = 1$ ).

Parmi les participants, un seul détient une maîtrise en éducation, trois ont complété un programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur,

deux ont fait quelques cours dans le cadre MIPEC (via PERFORMA) et deux ont suivi certains cours dans le cadre d'un programme court et par le biais de PERFORMA. Tous ces enseignants ont complété au minimum un cours de trois crédits en pédagogie de l'enseignement supérieur. Au moment de la collecte des données, cinq enseignants ne suivaient plus de cours dans ce champ tandis que trois étaient toujours en formation. Certains enseignants ont rapporté avoir terminé l'ensemble de leur formation pédagogique avant de commencer à enseigner au cégep, mais nous n'en connaissons pas le nombre exact, car nous n'avons pas posé la question de manière formelle.

Le tableau suivant présente l'information détaillée concernant les participants :

Tableau 3.1 Population de l'étude

<b>Participants (N = 8)</b>	<b>Discipline</b>	<b>Formation</b>	<b>Sexe</b>	<b>Formation en cours</b>
P01	Psychologie	Maitrise en éducation	F	Non
P02	Mathématiques	Programme court	F	Non
P03	Biologie	Programme court et MIPEC (PERFORMA)	F	Oui
P04	Travail social	MIPEC (PERFORMA)	F	Non
P05	Travail social	Programme court	F	Non
P06	Administration	Programme court et MIPEC (PERFORMA)	F	Oui
P07	Horticulture	MIPEC (PERFORMA)	F	Oui
P08	Physique	Programme court	M	Non

#### 3.4 La collecte des données

Afin de décrire les pratiques d'enseignement des participants et de situer ces dernières en regard de l'approche cognitiviste et de leur niveau de centration sur l'apprentissage, puis d'explorer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire, nous avons mis en place une stratégie de collecte s'appuyant sur des

observations en classe et des entretiens avec les participants. Nous présentons d'abord la façon dont nous avons procédé pour les données quantitatives (observation en classe) et ensuite, ce qui concerne les données de nature qualitative (entretiens).

Ayant œuvré comme assistant de recherche dans le cadre du projet de Ménard *et al.* (sous presse) sur les effets de la formation et de l'accompagnement chez les professeurs d'université, le chercheur était déjà familiarisé à l'utilisation de la grille d'observation des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage. En effet, il participa à l'observation et la collecte de données auprès de plusieurs professeurs et corrobora son interprétation de l'observation des pratiques d'enseignement auprès des autres assistants de recherche et de la direction du projet. Tel que mentionné au dernier chapitre, cette grille a été validée et employée par Saint-Pierre *et al.* (2012) et Ménard *et al.* (sous presse) dans le cadre de recherches récentes dans le domaine.

La collecte des données s'est déroulée entre les mois d'avril et décembre 2017. Dans un premier temps, nous avons observé les pratiques de chacun à deux occasions lors de dispense de cours. Ces séances d'observation ont eu lieu au sein du même semestre et dans le même cours, mais à différents moments selon la volonté des participants. À cet effet, certains nous ont mentionné qu'ils jugeaient qu'en fonction de leur planification, certaines leçons seraient plus intéressantes (en dehors, par exemple, d'une séance d'examen) que d'autres afin d'observer leurs pratiques. En ce qui concerne le choix des séances à observer, notre seule demande était d'éviter les cours de type laboratoire ou d'application, car nous croyons qu'un tel type de cours peut fausser les données puisqu'il incite généralement à une forte centration sur l'apprentissage (l'étudiant est actif et il est le principal acteur, il réalise des tâches complexes, etc.) qui n'est pas nécessairement attribué aux pratiques de l'enseignement, mais possiblement à la nature du cours.

Nous avons réalisé deux séances d'observation par participant afin d'avoir accès à plus de données et donc, de baser nos résultats sur une représentation qui se veut plus près de la réalité. Dans la majorité des cas, l'enseignant avait avisé ses étudiants de notre venue et expliqué sommairement le projet de recherche. Toutefois, nous avons tout de même pris le temps de justifier notre présence et de décrire le projet de recherche au début de chaque séance. Ainsi, nous avons rappelé aux étudiants qu'ils n'étaient pas observés ni concernés par le projet de recherche puisque nous nous intéressons uniquement aux interventions de leur enseignant. Suite à leur accord verbal, nous nous installions silencieusement au fond de la classe de façon à ne pas déranger le déroulement du cours.

Les enseignants n'étaient pas filmés, car nous n'avions pas accès aux ressources nécessaires. De plus, nous croyons qu'une telle façon de procéder peut rendre les sujets inconfortables et engendrer des questions éthiques liées aux étudiants que nous voulions éviter. Les interventions des participants ont été observées et comptabilisées en temps réel par le chercheur à l'aide de la grille d'observation des pratiques d'enseignement (voir Annexe C). Cette grille nous a permis de mesurer la fréquence d'utilisation et le niveau de centration sur l'apprentissage des huit pratiques d'enseignement répertoriées dans le cadre théorique de la façon suivante : jamais (intervention non observée), parfois (intervention observée une à quatre fois) et souvent (intervention observée à plus de quatre reprises ou dans le cadre d'activité de longue haleine).

Pour atteindre notre objectif visant à explorer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement, nous avons suivi la deuxième observation en classe d'un entretien. Nous avons effectué l'entretien après les observations, car nous croyons que leur participation à l'entretien risquait de

les emmener à se poser des questions ou engendrer des réflexions qui auraient pu influencer leur comportement lors des observations. De plus, cette façon de procéder a permis de limiter les déplacements du chercheur. Les entretiens ont été réalisés à la fin du cours ou dans le bureau du participant en fonction de la disponibilité des locaux. Ils ont duré en moyenne 30 minutes. Dans un seul cas, faute de disponibilité commune, l'entretien fut réalisé deux semaines après la seconde observation et a pris part dans un café à Montréal. Cette façon de procéder fut suggérée par le participant afin d'éviter aux deux parties de se déplacer inutilement.

Les entretiens avaient pour but d'emmener les participants à discuter de l'évolution de leurs pratiques et du lien qu'ils établissent avec des activités de formation, notamment la formation créditée qu'ils ont suivie. Nous avons utilisé un guide dont les questions ont été développées dans l'optique d'orienter le discours des participants afin de comprendre le raisonnement en amont de leurs pratiques d'enseignement et les moyens qui, selon eux, ont affecté l'adoption et l'évolution de ces pratiques. Les questions étaient également formulées de façon à emmener graduellement l'enseignant à prendre position sur les effets de la formation créditée (voir Annexe D). Ce guide, de même que l'ensemble de notre méthode d'analyse des données qualitatives fut développé et expérimenté dans le cadre du cours de méthodes qualitatives en didactique suivi par le chercheur.

### 3.5 Les modalités d'analyse

Les données de nature quantitatives que nous avons recueillies à l'aide de la grille d'observation des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage ont été

analysées de façon à pouvoir quantifier la récurrence et le niveau de centration sur l'apprentissage des interventions des participants. Afin de faciliter la compréhension de nos résultats, les méthodes de calcul de nos analyses quantitatives sont détaillées dans le chapitre suivant. Nous estimons qu'il est préférable de procéder de cette façon, car cela nous permet d'exemplifier les calculs tout en présentant les résultats des analyses.

En ce qui concerne les données de nature qualitative, le type d'analyse retenu dans le cadre de cette recherche est l'analyse de contenu. Selon Gaudreau (2011), ces analyses (ainsi que les autres types d'analyse qualitative qui en découlent) produisent des résultats de recherche en dégagant et en interprétant les données repérées dans un corpus en vue de produire les résultats globaux plus abstraits, possiblement même des théories.

Concrètement, nous avons appliqué la méthode d'analyse d'Huberman et Miles (2002). Ainsi, nous avons dans un premier temps développé une grille servant à ordonner le discours des participants sous différentes thématiques, lesquelles étaient au départ une anticipation des possibilités de réponses aux questions du guide d'entretien. Ensuite, nous avons classé à l'aide du logiciel NVivo le discours d'un entretien réalisé auprès d'un collègue enseignant au collégial ayant entamé une maîtrise en éducation. Suite à cet exercice, nous avons adapté la grille afin de créer une deuxième version. Nous avons répété cette procédure (application de la grille aux données suivie d'une adaptation de la grille) jusqu'au moment où nous considérions que notre grille permettait de classer adéquatement les extraits en fonction des thématiques abordées, pour un total de trois fois. Finalement, une légère adaptation de la troisième version a donné lieu à la quatrième version de la grille, laquelle fut retenue pour entamer l'analyse des données (voir Annexe E).

L'analyse des données issues des entretiens fut réalisée en deux temps. Dans un premier temps, une analyse fut effectuée au palier individuel, chaque verbatim ayant été analysé indépendamment des autres (Gaudreau, 2011). Ainsi, les enregistrements des entretiens ont été découpés et codés à l'aide du logiciel NVivo afin d'isoler les unités d'analyse. Une fois l'encodage terminé, nous avons procédé à l'analyse transversale du contenu, c'est-à-dire « une analyse au palier collectif impliquant l'ensemble des verbatims précédemment analysés au palier individuel » (*Ibid*, p.204). Au terme de cette procédure, tous les segments issus des verbatims étaient ordonnés par thématique. À ce moment, Gaudreau (2011) indique que les données sont suffisamment stabilisées pour aller de l'avant.

Les données que nous présentons dans le chapitre suivant ont été regroupées sous les différentes thématiques issues de la grille d'analyse mentionnée plus tôt. Pour chaque thématique, nous rapportons dans un premier temps les discours ayant été exprimés par la majorité des participants pour ensuite décliner l'information restant en fonction du nombre. Nous procédons ainsi afin de donner une certaine mesure de proportion à nos résultats et d'en faciliter l'interprétation.

### 3.6 Les limites de la recherche

Afin de s'inscrire complètement dans l'idée de mesurer de manière empirique les effets de la formation pédagogique au niveau des pratiques d'enseignement, il aurait été préférable d'orchestrer une étude longitudinale permettant d'évaluer le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques des enseignants en les comparant à leurs pratiques antérieures, c'est-à-dire avant d'avoir suivi la formation. Toutefois, un

manque de ressources nous empêcha de procéder de la sorte. Nous avons donc pris la décision de baser nos conclusions sur l'observation de leurs pratiques actuelles et d'estimer les effets de la formation pédagogique en fonction de leur perception de l'évolution de leurs pratiques en regard de la formation.

Nous reconnaissons également que la population retenue pose certains problèmes. Bien que nous ayons réussi à recruter un nombre intéressant de participants, il faut tenir compte du fait que ceux-ci sont des volontaires et qu'ils ont probablement accepté de donner de leur temps car ils s'intéressent à la pédagogie et à la thématique de la recherche. De plus, il aurait probablement été mieux, pour fin de comparaison, de constituer un groupe plus homogène en fonction du type et de la durée de la formation suivie. De même, il aurait été bien de sélectionner des enseignants œuvrant dans un même genre de discipline (sciences pures, humaines ou arts) par exemple. De plus, nous sommes conscients que le fait d'assister aux séances choisies par les participants peut influencer nos résultats. Puisque ceux-ci savent qu'il est question d'observer leurs pratiques et d'explorer les effets de la formation pédagogique qu'ils ont suivie, il est possible que certains d'entre eux aient sélectionné les séances qui, en fonction de leur planification, les faisant paraître sous leurs meilleurs jours.

En ce qui concerne les outils de collecte de données, nous aurions pu faire valider le guide d'entretien par quelques experts. Quant à l'analyse des données, nous constatons à posteriori qu'il aurait pu être judicieux de faire valider notre analyse de l'entretien « cobaye » auprès du collègue que nous avons approché afin de voir si notre interprétation de ces propos correspond à sa réalité. Comme dans le cadre de toute recherche scientifique, les analyses et résultats que nous mettons de l'avant ne correspondent qu'à notre interprétation des faits que nous avons constatés. Bien qu'ils

s'appuient sur un bon nombre de recherches et de théories éprouvées, elles seront toujours sujettes à la critique et à l'amélioration.

Malgré ces limites, cette recherche aura permis de décrire le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques des nouveaux enseignants du collégial et de voir si la réalité que nous avons observée concorde avec leur discours. De plus, notre démarche aura servi à faire des liens avec les écrits de différents auteurs afin d'ajouter du poids ou de nuancer certaines hypothèses, de même que d'ouvrir la porte à de futures recherches visant à mesurer les effets de la formation pédagogique en contexte collégial.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Afin de décrire les pratiques d'enseignement des participants, nous présentons dans un premier temps les résultats issus de l'analyse des entretiens. Les questions que nous avons formulées en ce sens avaient pour but d'emmener les participants à discuter de l'évolution de leurs pratiques d'enseignement. Pour identifier ces pratiques et les situer en regard de l'approche cognitiviste et de leur niveau de centration sur l'apprentissage, nous présentons dans un deuxième temps les résultats provenant des séances d'observation en classe. Finalement, afin d'explorer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur les pratiques d'enseignement des participants et leur niveau de centration sur l'apprentissage, nous détaillons les résultats issus de l'analyse des questions visant à mettre en lumière le lien qu'établissent les participants entre l'évolution de leurs pratiques et différentes activités de formation, notamment la formation créditée qu'ils ont suivie.

#### 4.1 L'évolution des pratiques d'enseignement

Les entretiens que nous avons réalisés auprès des participants nous ont permis d'apprécier la façon dont ils perçoivent l'évolution de différents aspects de leurs pratiques. Ainsi, nous avons abordé la question des apprentissages visés par leur enseignement, des stratégies pédagogiques qu'ils emploient et de l'évolution de leurs

pratiques au sens large. Les lignes qui suivent présentent les résultats issus de notre analyse des questions qui touchent à ces thématiques.

#### 4.1.1 Le rapport de l'enseignant à l'apprentissage étudiant

À la question « Les apprentissages que vous visez ont-ils changé dans le temps? », les réponses des participants indiquent que certains auraient modifié leurs visées et d'autres pas. Tout d'abord, quatre enseignants disent avoir apporté des modifications à leur enseignement, principalement dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage: « Un peu, dans le faire moins, mais mieux. Avant, je mettais beaucoup l'emphase sur les contenus. J'ai lâché prise sur la quantité d'apprentissages et je travaille beaucoup plus sur l'intégration en profondeur. J'ai donc volontairement élagué du contenu. » (P04), « Dans mes cours, j'ai eu à me questionner sur ce que je jugeais important, intéressant ou superflu. C'est surtout le temps alloué à certains sujets qui a été révisé. » (P07), « Je veux qu'ils sachent mieux ce qu'ils ont à apprendre, j'ai donc élagué dans le contenu. » (P01), « L'idée est de saisir ce qu'est la psychologie, comment ça se structure, s'organise. D'être capable de reconnaître les principaux concepts. Oui, ça inclut du vocabulaire, mais idéalement un apprentissage plus intégré et plus transférable » (P01). Pour P08, ces apprentissages dépassent aujourd'hui le stade du déclaratif et se situent plutôt au niveau de la compréhension ou de l'analyse : « J'ai passé d'une approche où l'on valorise la résolution algébrique de problèmes à une approche où la compréhension conceptuelle est mise de l'avant. Afin d'orienter les étudiants dans ce sens, mes évaluations portent sur des questions conceptuelles; ce qui, je pense, contribue à valoriser cette approche. » (P08).

Le discours de ces participants nous démontre qu'ils sont soucieux de la qualité de l'apprentissage de leurs étudiants, laquelle se traduit en un apprentissage plus en profondeur et mieux intégré, mais qui suscite également une activité cognitive de plus haut niveau. Cet intérêt envers la qualité de l'apprentissage semble être également partagé par P02, qui dit toutefois ne pas viser de nouveaux apprentissages, mais se sentir à présent mieux outillé pour aider ses étudiants : « Les objectifs n'ont pas vraiment changé, mais je suis meilleur pour leur permettre de les atteindre. ».

Toutefois, on remarque que deux participants (P05 et P06) ne rapportent quant à eux aucun changement. Leur discours ne permet pas de savoir si, tout comme leurs collègues, ils se sentent interpellés par la qualité de l'apprentissage de leurs étudiants. En réponse à la question d'entrevue, ils affirment plutôt ne pas avoir de main mise sur les apprentissages visés par leur enseignement, se limitant ainsi au contenu prescrit: « Les contenus sont écrits dans le descriptif de cours alors j'ai très peu de marge de manœuvre à ce niveau-là. En même temps, j'en ajoute parfois. L'interprétation que je fais du descriptif de cours est peut-être différente de ce que mon collègue faisait avant. » (P05), « En comptabilité, c'est quand même assez défini. Pour les contenus, c'est assez clair. J'essaie d'avoir des attentes égales d'une cohorte à l'autre » (P06).

À la question « Quels moyens mettez-vous en œuvre aujourd'hui pour que vos étudiants effectuent ces apprentissages? », les réponses des participants sous-entendent que la majorité ( $n = 7$ ) veut intervenir de façon à rendre les étudiants actifs intellectuellement et à les placer au cœur de leur apprentissage. Par exemple, trois participants (P02, P05 et P07) disent proposer à leurs étudiants des tâches authentiques ou calquées de la vie professionnelle. Trois autres (P03, P04 et P05) emmènent fréquemment leurs étudiants à manipuler la matière en ayant recours à des exercices d'application. Parmi les autres stratégies utilisées, on note le travail en équipe (P02,

P05), les laboratoires (P03, P04), des activités de schématisation et d'organisation d'information (P05, P07), de la classe inversée (P04, P08), des exercices de rédaction/consolidation (P01), des études de cas (P01), de l'enseignement sous forme d'exposé interactif (P02), de l'apprentissage par projet (P03) et du travail sur des textes (P05). Parmi ces participants, certains disent également faire parfois de l'enseignement magistral (P03 et P05). De son côté, P06 affirme avoir recours aux technologies. Ainsi, via la plateforme de Moodle, elle donne à ses étudiants des indications claires quant aux tâches attendues pour chaque leçon. Elle y dépose également des ressources complémentaires. Pendant les cours, elle se déplace pour répondre à des questions individuelles ou en groupe. En ce sens, tout comme P05, il semble que cette dernière se mobilise activement dans le cadre de son enseignement, et ce, même si elle juge ne pas être en mesure d'intervenir au niveau des apprentissages visés.

Afin de placer l'étudiant au cœur de son apprentissage, certains participants ( $n = 3$ ) disent adopter une posture de guide, d'accompagnateur: « Je circule beaucoup, je vais voir ce qu'ils font. Je réponds à des questions individuelles ou en groupe. Je leur donne des outils, mais je ne force pas personne. Tout ce qu'il faut pour réussir, ils l'ont. Je leur donne beaucoup de matériel, mais avec Moodle, c'est très bien organisé. J'essaie d'utiliser différentes approches, car les étudiants apprennent de différentes façons. » (P06), « Je travaille au niveau de la métacognition. Je leur donne des tactiques pour les aider à apprendre. Parfois, on tient pour acquis que les étudiants savent déjà apprendre, mais ce n'est pas toujours le cas. » (P07), « J'essaie de les organiser pour qu'ils travaillent en équipe, qu'ils apprennent à travers leurs pairs » (P08).

On remarque également que plus de la moitié de ces participants ( $n = 5$ ) disent intervenir à des moments stratégiques. À l'instar d'une approche magistrocentrée où le maître transmet son savoir devant un groupe d'étudiants plutôt passif, il apparaît que

pour ces participants, ces interventions servent surtout à gérer le rythme et la diversité des activités d'apprentissage, à contrôler l'activité intellectuelle des étudiants ou à servir d'amorce avant de laisser travailler les étudiants : « avant l'intégration, je leur présente des capsules, des vidéos pour exemplifier, illustrer des concepts » (P01). Parfois, les participants font de l'enseignement magistral afin d'offrir de la rétroaction et de donner du sens aux apprentissages (P02 et P04).

Force est d'admettre que le témoignage de P01 est surprenant, puisque celle-ci rapporte avoir délaissé une approche centrée sur l'apprentissage afin de retourner vers un style plus traditionnel. Ainsi, cette dernière dit aujourd'hui se concentrer sur la transmission du savoir et donc, de moins susciter la participation de ses étudiants. Elle explique ce changement par deux raisons. Tout d'abord, parce qu'elle a voulu répondre aux demandes de ses étudiants, lesquels ne semblaient pas désirer prendre part à une telle dynamique d'apprentissage: « J'ai fait des essais avec certaines stratégies qui finalement n'ont pas trouvé tant d'écho. Ont-elles été mal intégrées? Ainsi, j'ai finalement eu tendance à laisser ces stratégies de côté. À tort peut-être. » (P01). Ensuite, parce qu'un style d'enseignement centré sur l'apprentissage ne concordait pas avec la réalité de son milieu de travail, puisque les modalités d'évaluation prescrites par le département ne vont pas dans ce sens : « J'avais un problème aussi, car mes cours étaient plus actifs, plus dynamiques, plus axés sur le travail des étudiants, mais le type d'examen demandé par le département ne concordait pas avec cette approche. » (P01). Il semble donc que les propos de ce participant se contredisent puisqu'elle rapporte être retournée vers un style d'enseignement plus traditionnel, mais affirme utiliser des moyens qui sont davantage de l'ordre d'un enseignement interactif. Nous aborderons cette contradiction plus en détail, de même que celles que nous avons observées au sein du discours de P05 et P06 lors du prochain chapitre.

À la question « De quelle façon ces moyens s'apparentent-ils à ceux que vous utilisiez lors de vos débuts? », la majorité des participants ( $n = 6$ ) dit constater une évolution de leurs stratégies d'enseignement. Parmi ceux-ci, on remarque que la moitié ( $n = 4$ ) rapporte s'être identifiée à une approche plutôt centrée sur le contenu lorsqu'ils ont commencé à enseigner : « Je parlais du principe que c'est un cours d'introduction, qu'il fallait les introduire à un paquet de questions, de concepts. C'était donc de présenter de la matière et des exercices en lien avec cela. » (P01), « Au début, j'étais beaucoup plus traditionnelle. Il y avait peu d'interaction, c'était assez passif » (P07). De son côté, P06 semble expliquer cette approche du fait que son insertion professionnelle fut relativement ardue : « J'étais tellement concentrée sur la matière à donner que je n'avais pas beaucoup de temps pour l'enseignement. J'étais beaucoup moins organisée et j'avais beaucoup moins de ressources. Je suivais le manuel. » (P06)

#### 4.1.2 Les stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques que six participants rapportent s'inscrivent dans l'idée de dynamiser les cours en rendant l'étudiant actif et en le plaçant au cœur de son apprentissage. Cette volonté est d'ailleurs exprimée verbalement par la moitié d'entre eux : « J'essaie de les rendre actifs de façon régulière. » (P03), « beaucoup plus interactif, beaucoup moins magistral, plus d'activités en classe, plus mettre en action les étudiants » (P05), « au lieu d'être devant un PowerPoint, ils ont une intervention à faire à chaque étape donc c'est plus dynamique » (P06). Pour y arriver, ils disent utiliser différentes stratégies. Par exemple, P03 et P06 ponctuent leur enseignement de courtes activités d'application ou d'exercices qui servent également d'évaluation formative; P07 fait faire une partie du travail en dehors des cours afin d'occuper le temps de classe à interagir avec la matière : « Maintenant, je vais donner des lectures ou une partie du

travail à faire à la maison et en classe, j'essaie que ça rentre dans la mémoire à long terme donc en faisant faire des résumés, des synthèses, de réorganiser la matière, de faire des associations entre des images et du texte. Je pense donc avoir un style beaucoup plus dynamique. » (P07). P03 utilise l'apprentissage par projet; P06 emploie des outils technos pédagogiques tel que Socrative, Mentimeter, Kahoot ou Mindmeister; P08 fait presque exclusivement de la classe inversée; P01 met en place une activité qui s'étend sur tout le semestre où ses étudiants ont à y intégrer les apprentissages de chaque leçon. Ainsi, à la fin de chaque séance, les étudiants ont à lire une histoire rédigée par l'enseignant, y identifier les composantes abordées pendant la leçon et « manipuler » la matière en répondant à des tâches précises qui leur demande de faire des associations ou de poser un jugement critique. D'autre part, deux participants rapportent également faire de l'enseignement magistral : « Il y a des moments où c'est bien, c'est nécessaire. » (P08), « Ça ne m'empêche pas de faire des présentations magistrales, mais je tente de me limiter à des périodes de 20-30 minutes pour éviter que l'étudiant soit passif. » (P07). Toutefois, il semble que pour ces participants procéder de manière magistrale est une idée qui se veut réfléchie et employée de manière stratégique.

Les participants qui se positionnent en faveur d'un enseignement magistral employé de manière stratégique disent également mettre aujourd'hui de l'avant des activités ou employer des stratégies qui suscitent une activité cognitive de plus haut niveau. Ces activités sont par exemple des graffitis collectifs (P07) ou de la classe inversée (P08). De manière générale, on remarque que ces participants ont une vision active de l'enseignement, où les étudiants « travaillent pendant les cours et échangent avec leurs collègues par toutes sortes de moyens » (P07).

Quelques participants ( $n = 3$ ) disent également avoir changé leur façon de commencer les leçons. Lorsque ceux-ci décrivent leur façon de faire, on remarque que la moitié ( $n = 4$ ) s'assure d'activer les connaissances antérieures des étudiants en faisant un retour sur le cours précédent (P01, P02 et P07) ou sous forme d'activité plus élaborée dans le cadre de la classe inversée (P08) : « Avant, avec les bonnes méthodes apprises au microprogramme. Je commençais par une activation des connaissances antérieures. Ça fonctionne très bien, l'enseignement stratégique. Maintenant, en classe active, je suppose qu'ils arrivent en classe déjà préparés (ils ont regardé les vidéos, ils sont familiers avec la matière). Dès le début, je fais un rappel des connaissances antérieures sous forme d'activité en employant la formule d'apprentissage par les pairs. Je remarque qu'avec les années, je tends de plus en plus à m'effacer, à vraiment être quelqu'un qui organise des étudiants qui travaillent. » (P08).

D'autres participants ( $n = 4$ ) tentent d'intervenir afin de faciliter l'organisation des connaissances et de la pensée de leurs étudiants, ce qu'ils font en emmenant ces derniers à faire des liens entre les différentes thématiques abordées ou en présentant un plan détaillé du déroulement de la leçon à venir (P01, P03 et P06). Pour sa part, P02 dit avoir recours au conflit cognitif pour piquer la curiosité de ses étudiants : « Je sais, on a vu l'amorce, le choc cognitif, tout cela. J'essaie pour vrai. Il y a des cours où c'est plus facile, où ça s'y prête plus. » Tout comme cette dernière, P06 est conscient de l'importance d'intervenir à cet effet, mais reconnaît que cela fait partie des choses à améliorer dans sa pratique. Finalement, remarquons que la moitié des participants ( $n = 4$ ) a mentionné que la formation pédagogique a eu un rôle à jouer au niveau de leur façon d'entamer leurs cours.

Quelques enseignants ( $n = 3$ ) expliquent leur évolution par le développement de leur sens critique et par la cohérence et la pertinence des activités d'enseignement qu'ils

proposent à présent à leurs étudiants: « Maintenant, j'ai un rapport critique par rapport aux manuels que je croise. Je m'approprie beaucoup plus les notions et m'assure que mon approche me convienne et convienne aux étudiants » (P06), « Ce qui a changé, c'est la structure que je me donne. Les raisons qui motivent mes choix ont plus de sens » (P04), « Je pense que mes choix sont plus conscients, qu'ils sont plus pertinents et que ça peut faciliter l'appropriation du matériel par les étudiants. Que ça réponde plus à leurs besoins et leurs réalités » (P05).

Par ailleurs, d'autres participants ( $n = 3$ ) disent que les stratégies qu'ils utilisent aujourd'hui n'ont pas vraiment évolué. Celles-ci viennent parfois de leurs collègues : « J'ai donc récupéré des activités que d'autres avaient déjà montées » (P02). Pour P03, c'est l'organisation, la structure qui était moins claire, mais « les moyens se ressemblent un peu. Dès que j'abordais un sujet, j'allais jusqu'au bout des connaissances. Maintenant, j'y vais plus en fonction du niveau de difficulté de ce qui est demandé. Donc c'est vraiment au niveau de l'organisation que c'est différent ».

Somme toute, on remarque que les stratégies pédagogiques que les participants disent utiliser sont assez diversifiées. Le tableau suivant regroupe l'ensemble des stratégies mentionnées pendant les entretiens :

Taleau 4.1 Stratégies pédagogiques utilisées par les participants

Stratégies pédagogiques	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	Total
Tâches authentiques		x			x		x		3
Exercices d'application			x	x	x	x			4
Travail en équipe		x			x				2
Laboratoires			x	x					2
Activités de schématisation					x		x		2
Classe inversée				x			x	x	3
Rédaction/consolidation	x								1
Études de cas	x								1
Exposés interactifs		x							1
Apprentissage par projet			x						1
Travail sur des textes					x				1
Enseignement magistral	x		x		x		x	x	5
Utilisation de TIC's						x			1
Débats	x								1
Activation des connaissances antérieures	x	x					x	x	4
Présentation du déroulement de la leçon	x		x			x			3
Susciter des conflits cognitifs		x							1

Ainsi, on remarque que les stratégies les plus fréquemment rapportées sont celles qui suscitent chez les étudiants un engagement cognitif de faible intensité telles que l'enseignement magistral, l'activation des connaissances antérieures dans le cadre de l'enseignement magistral et des exercices d'application peu complexes. Ce constat pourrait donc appuyer les données issues des observations en classe qui sous-entendent que les participants sont moins habiles à intervenir à un haut niveau de centration sur l'apprentissage.

#### 4.1.3 L'évolution des pratiques d'enseignement

Afin de mieux comprendre la façon dont les participants perçoivent leur cheminement, nous leur avons demandé de décrire l'évolution de leurs pratiques d'enseignement. En ce sens, ils ont abordé différents aspects de leur travail à savoir la planification des leçons, l'évaluation des acquis et la gestion de classe.

À la question « De quelle façon vos pratiques ont-elles évolué depuis votre entrée en fonction au cégep? », la moitié des participants ( $n = 4$ ) rapporte avoir observé une évolution marquée à plusieurs niveaux. Par exemple, P06 affirme que son premier cours était horrible, et ce malgré sa formation en pédagogie. Cette dernière souligne que les premières expériences en enseignement au collégial sont difficiles, car les enseignants n'ont pas d'expérience ni de matériel. Pour sa part, P08 précise que les trois phases (planification, prestation et évaluation) ont complètement changé depuis le début. Les participants qui affirment ne pas avoir évolué de manière significative disent avoir plutôt consolidé leurs méthodes en apportant de légers ajustements à leur enseignement (P02) et s'attarder à la cohérence (P04) et à « l'identité » de leur approche : « J'ai eu à me positionner face à ce que moi je voulais faire comme pédagogie, d'avoir ma propre identité pédagogique au lieu de suivre ce que mes anciens collègues avaient fait » (P07).

Par la suite, nous leur avons demandé de préciser leur discours afin de décrire précisément les pratiques qui ont été appelées à changer et de quelle façon elles ont évolué. Ainsi, à la question « Quelles pratiques ont changé et de quelle manière? », les participants se sont positionnés quant aux changements apportés au niveau de différents aspects de la pratique enseignante tels que la planification, l'évaluation et la gestion de classe.

Chez les participants qui ont abordé la thématique de la planification ( $N = 6$ ), la majorité ( $n = 4$ ) dit à présent planifier les leçons de manière plus détaillée. Ils s'assurent d'arrimer leur enseignement à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage spécifiques qui s'inscrivent dans une approche de développement de compétences : « Je faisais déjà un plan de leçon instinctivement, mais maintenant, j'ajoute un peu plus de sections. Surtout, j'ajoute à présent un objectif à chacune des sections de ma planification. Avant, je ne cherchais pas pourquoi je faisais telle ou telle activité. » (P03). En ce sens, ils tentent de proposer des activités qui mettent les étudiants en action afin de les emmener à s'appropriier les connaissances au lieu de se limiter à transmettre du contenu : « Ce que je planifie est différent. Je planifie leçon par leçon en ayant en tête l'évaluation finale. Je planifie pour que ce soit plus actif, que l'on soit au niveau de l'appropriation d'une connaissance ou d'une compétence que juste « il faut voir du contenu ». Ce n'était pas comme cela à mes débuts. » (P05). Dans le même ordre d'idée, un de ces participants, qui est adepte de la classe inversée, dit préparer des activités qui forcent les étudiants à fournir un effort cognitif soutenu. Ainsi, sa planification est orientée de manière à livrer le contenu en dehors du cours pour ensuite soumettre aux étudiants des exercices représentatifs et des activités qui vont leur permettre d'aborder la matière de différentes façons.

De son côté, P06 dit ne pas vraiment avoir modifié sa façon de planifier puisqu'ayant entamé une formation en pédagogie avant de commencer à enseigner, elle était sensibilisée à l'utilisation de plans de leçons avant même de commencer à travailler. Finalement, P01, qui mentionnait être retourné à une approche plus traditionnelle, explique qu'elle accorde à présent moins d'énergie à offrir une diversité de méthodes. Elle planifie uniquement ses leçons de manière à alterner entre de courts exposés, des activités ou des exercices. De plus, elle dit aujourd'hui produire moins de matériel pédagogique qu'à ses débuts.

Lorsque les participants ont discuté d'évaluation, ils ont tous ( $N = 8$ ) rapporté une évolution, laquelle se situe tant au niveau du fond que de la forme. La moitié des participants ( $n = 4$ ) mentionne d'emblée que la formation pédagogique qu'ils ont suivie a eu un effet au niveau de leurs pratiques évaluatives. Par exemple, P04 et P07 y ont découvert l'utilisation de grilles d'évaluation et la façon d'intégrer les grilles au sein de leur enseignement : « Dans le cadre du MIPEC, j'ai appris à donner mes grilles d'évaluation aux étudiants avant de leur soumettre un examen. » (P07). Cette dernière, tout comme P02, dit également y avoir découvert l'importance de s'attarder à la clarté des questions d'examen.

Ils cherchent également aujourd'hui à mesurer l'atteinte des compétences ciblées par les cours qu'ils enseignent (P06, P04) : « Je n'aurais jamais vérifié la cohérence entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage si je n'avais pas eu des exercices à ce sujet dans le cadre de ma formation. » (P07). Pour y arriver, ils utilisent différentes modalités d'évaluation, lesquelles dérogent souvent de l'examen écrit. Par exemple, P02 dit avoir recours à des productions finales d'intégration : « À la dernière session, j'ai monté des espèces de travaux de fin de session, ce que l'on n'a pas l'habitude de faire en maths. J'ai développé ces travaux dans le cadre de mon cours sur l'évaluation des apprentissages. Je l'ai utilisé en classe et je l'ai évalué avec une grille à échelle descriptive, ce qui était complètement nouveau pour moi. » (P02). D'autres moyens rapportés par ces participants sont des mises en situation (P01, P03), des études de cas (P01), pour lesquelles ils ont recours à l'évaluation par les pairs (P03) ou à des évaluations collaboratives (P08).

De son côté, P07 dit avoir recours à l'évaluation formative. Ainsi, elle soumet ses étudiants à des questions typiques d'examen avant la tenue des examens sommatifs. Les étudiants y répondent en classe et ensuite, ils corrigent en groupe en s'attardant à

toutes les possibilités de réponses. Elle fait faire des liens entre la matière et l'évaluation et leur montre comment elle corrige, tout comme la façon dont ils doivent répondre aux questions. Elle leur montre ses exigences. « Pour moi, ce n'est pas juste les résultats qui comptent, mais bien les apprentissages. » (P07).

Dans le cadre d'évaluation sommative ayant recours à des examens traditionnels, les participants disent s'assurer que les consignes des travaux et que les questions posées soient précises et qu'elles soient directement liées au contenu présenté, qu'il n'ait pas de surprise pour les étudiants. Pour faciliter cela, certains ( $n = 4$ ) disent faire de l'évaluation formative, employer des grilles d'évaluation à échelles descriptives ( $n = 3$ ), ainsi que faire attention à communiquer clairement les critères d'évaluation à leurs étudiants.

Peu de participants se sont prononcés par rapport à la gestion de classe ( $n = 3$ ). Deux d'entre eux affirment avoir mis de l'avant un style de gestion plutôt rigide en début de carrière : « À ma première session, c'était que personne n'arrive en retard et après deux minutes, je fermais la porte et c'était fini. Les cellulaires, je ne voulais pas les voir. C'était des règles très strictes. C'était très explicite, très sévère. » (P01), « J'étais assez autoritaire. » (P08). Ce dernier semble expliquer avoir procédé ainsi puisqu'il se sentait « responsable de leur écoute » et, car sa « personnalité est de vouloir contrôler ce qui se passe » (P08). Bien que P01 ne donne pas de détail sur les raisons qui font qu'elle agissait ainsi, elle affirme « Je n'aimais pas cela du tout, ça ne me convenait pas, car je devais toujours négocier avec les étudiants. » (P01). Ces mêmes participants disent avoir modifié leur style de gestion en cours de route : « À ma deuxième session, j'ai tout laissé tomber et c'est la session où j'ai eu le moins d'absentéisme de toute ma carrière. Maintenant, j'ai repris la prise de présence, car j'ai eu à faire une révision de note et selon la politique du département, les absences comptent. Ça fonctionne bien

pour suivre les étudiants. » (P01). Pour sa part, P08 a entrepris d'apporter des modifications à son style de gestion de classe lorsqu'il a pris la décision d'œuvrer en classe active : « Depuis que j'enseigne en classe active, ça s'appelle gérer le chaos. Tu dois t'arranger pour que ce soit un chaos qui soit organisé, qui ne déborde pas et surtout, qui ne gêne pas ceux qui veulent bien travailler. » (P08). De son côté, P05 dit à présent mettre en application des techniques apprises dans le cadre de journées pédagogiques ou lors de discussions avec des collègues. Elle ne pense pas avoir entendu parler de gestion de classe lors de sa formation en éducation.

#### 4.2 Les pratiques observées

Les résultats qui suivent sont issus de deux séances d'observation réalisées auprès de chaque participant pendant les semestres d'hiver et d'automne 2017. À l'aide d'une grille d'observation (voir Annexe C), nous avons noté chaque intervention et lui avons accordé un pointage selon qu'elle se manifeste au premier, deuxième ou troisième niveau de centration sur l'apprentissage. Une intervention qui ne s'est pas manifestée a été notée « jamais » (un point). Lorsque le participant l'employait à quelques reprises, nous lui accordions la mention « parfois » (deux points). Finalement, s'il l'employait plus de cinq fois ou si l'intervention souscrivait à une activité de longue haleine ou un travail d'envergure monopolisant une bonne partie de la leçon, nous lui accordions la mention « souvent » (trois points). Une intervention qui « ne s'applique pas » au contexte que nous avons observé se voyait accorder deux points afin d'éviter de « pénaliser » l'enseignant inutilement. Quelques interventions étaient uniquement notés présents (deux points) ou absents (1 point). Le tableau qui suit présente la moyenne des scores recensés lors des deux séances d'observation pour chaque enseignant:

Tableau 4.2 Scores moyens par pratique centrée sur l'apprentissage.

Participants	Donner du sens aux apprentissages 1	Donner du sens aux apprentissages 2	Donner du sens aux apprentissages 3	Agir sur les connaissances antérieures 1	Agir sur les connaissances antérieures 2	Agir sur les connaissances antérieures 3	Soutenir l'activité intellectuelle 1	Soutenir l'activité intellectuelle 2	Soutenir l'activité intellectuelle 3
P01	1,5	2	2	6	4	1	11	4	3
P02	1,5	1,5	2	4,5	6	3	10,5	6	6
P03	1,5	2,5	1,5	6	5	2,5	9,5	4	3,5
P04	2	3	2	4,5	4	1,5	10	5	2
P05	3	3	2	5,5	5,5	3	14,5	5	5
P06	2	2	1,5	4,5	3,5	1	9	4,5	4,5
P07	2,5	2,5	1,5	4	5,5	2	9	6	5
P08	2	1,5	3	4,5	6	3	11	6	6
Participants	Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités 1	Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités 2	Susciter et exploiter les interactions 1	Susciter et exploiter les interactions 2	Susciter et exploiter les interactions 3	Soutenir l'organisation des connaissances 1	Soutenir l'organisation des connaissances 2	Soutenir l'organisation des connaissances 3	
P01	4	8	1,5	3	1,5	12,5	6	2	
P02	2	9	2,5	3	3	11,5	7	5	
P03	3	6	2	3	1,5	13	6	3,5	
P04	4	6,5	1,5	2,5	1,5	12,5	5,5	4	
P05	3	11	2,5	3	3	14	7,5	5,5	
P06	4	10	2	2	2	13,5	4,5	4	
P07	4	9	1,5	3	3	11,5	6,5	5	
P08	4	9	1	3	3	13	7	4,5	
Participants	Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage 1	Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage 2	Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage 3	Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages 1	Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages 2	Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages 3	Développer la capacité réflexive 1	Développer la capacité réflexive 3	
P01	3,5	2,5	2,5	3,5	2	1,5	1	0	
P02	4	2	3	3,5	3	1	1	2	
P03	4,5	1,5	2	4	1	1	0	0	
P04	3,5	2	3	4	1,5	1	2	0	
P05	4,5	2,5	4	5,5	2,5	2	1	2	
P06	3	1	3	3	2,5	1	0	0	
P07	5	1,5	3	4	1	1	1	1	
P08	5	1	4,5	4	3	1,5	2	1	

En ce qui concerne chaque participant, il apparaît que des individus interviennent aux deuxième et troisième niveaux de centration sur l'apprentissage plus fréquemment que d'autres. On remarque que P02, P05 et P08 se distinguent en ce sens puisqu'ils présentent généralement le plus haut total d'interventions de « haut niveau ». Cette observation concorde avec les propos de ces enseignants, puisque ces derniers ont évoqué lors des entretiens l'importance d'intervenir afin de rendre les étudiants actifs et de les placer au cœur de leur apprentissage et spécifié les différents moyens qu'ils utilisent à cet effet.

On remarque également que les interventions de certains individus s'inscrivent moins fréquemment que d'autres dans le cadre d'une pratique d'enseignement centrée sur l'apprentissage. En ce sens, il apparaît que P01, P03, et P06 sont en majorité ceux dont les pratiques présentent les scores les plus faibles. Cette observation semble concorder avec les propos de P01, qui a affirmé être retourné vers un enseignement plus magistral. Même chose dans le cas de P06, qui a dit se limiter au contenu prescrit par le département. Nos observations soulignent que bien qu'une partie de leur discours concorde avec les faits, une autre est en contradiction puisque ces derniers disent intervenir afin de rendre leurs étudiants actifs, ce que nous n'avons pas observé fréquemment en classe.

Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons ensuite traduit la fréquence des observations de chaque type d'intervention en un score chiffré et normalisé sur une échelle de zéro à un en fonction du nombre d'items correspondant à la pratique observée. En ce sens, un score de zéro à une pratique signifie que tous les items furent assujettis à la mention la plus faible tandis qu'un score de un se rapporte au pointage maximum possible en regard de la pratique observée. Le tableau qui suit présente le score moyen des participants aux deux observations, considérant que le score est lui-

même une moyenne des scores individuels des trois différents niveaux de centration sur l'apprentissage :

Tableau 4.3 Scores moyens normalisés des pratiques centrées sur l'apprentissage

Participants	Donner du sens aux apprentissages	Agir sur les connaissances antérieures	Soutenir l'activité intellectuelle	Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités	Susciter et exploiter les interactions	Soutenir l'organisation des connaissances	Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissages	Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages	Développer la capacité réflexive
P01	0,61	0,73	0,66	0,66	0,66	0,66	0,56	0,58	0,25
P02	0,55	<b>0,90</b>	<b>0,83</b>	0,61	<b>0,94</b>	<b>0,76</b>	0,60	<b>0,63</b>	<b>0,75</b>
P03	0,61	<b>0,90</b>	0,63	0,50	0,72	0,73	0,53	0,50	0,00
P04	0,77	0,66	0,63	0,58	0,61	0,71	0,56	0,54	<b>0,50</b>
P05	<b>0,88</b>	<b>0,93</b>	<b>0,91</b>	<b>0,77</b>	<b>0,94</b>	<b>0,87</b>	<b>0,73</b>	<b>0,83</b>	<b>0,75</b>
P06	0,61	0,60	0,66	<b>0,77</b>	0,66	0,71	0,46	0,54	0,00
P07	<b>0,72</b>	0,76	0,74	<b>0,72</b>	<b>0,83</b>	0,74	<b>0,63</b>	0,50	<b>0,50</b>
P08	<b>0,72</b>	<b>0,90</b>	<b>0,85</b>	<b>0,72</b>	0,77	<b>0,79</b>	<b>0,70</b>	<b>0,71</b>	<b>0,75</b>
Moyenne	0,68	0,80	0,74	0,67	0,77	0,75	0,60	0,60	0,44

Au niveau individuel, on remarque que certains participants se distinguent du lot. Ainsi, les scores de P05 se situent en haut de la moyenne pour l'ensemble des pratiques, tandis que ceux de P08, P07 et P02 le sont pour plus de la moitié. À l'inverse, on remarque que les scores de P01 se retrouvent systématiquement sous la moyenne et que ceux de P03 et P06 le sont fréquemment, ce qui va dans le sens des observations que nous avons rapportées plus haut. Dans l'ensemble, nous remarquons que des pratiques sont mises de l'avant plus fréquemment que d'autres. En ce sens, lorsque l'on observe les moyennes totales par type de pratique, il semble que le fait d'intervenir au niveau des connaissances antérieures, de susciter et exploiter les interactions, de soutenir l'organisation des connaissances et l'activité intellectuelle des étudiants sont des pratiques mieux maîtrisées ou du moins employées plus fréquemment par les participants. D'un autre côté, il apparaît que les participants sont moins enclins à intervenir afin de développer la capacité réflexive de leurs étudiants.

Afin de mieux percevoir l'impact des interventions de plus haut niveau de centration sur l'apprentissage, nous avons recalculé les scores en accordant plus de poids aux pratiques de deuxième et troisième niveau. Ainsi, les interventions de premier niveau furent multipliées par 1, tandis que celles du deuxième et troisième niveau par 2 et 3 respectivement. Finalement, les scores furent encore une fois normalisés en fonction de la potentialité maximale assujettie à chaque type d'intervention. Le tableau qui suit illustre ces résultats :

Tableau 4.4 Scores moyens normalisés et pondérés en fonction du niveau de centration sur l'apprentissage

Participants	Donner du sens aux apprentissages	Agir sur les connaissances antérieures	Soutenir l'activité intellectuelle	Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités	Susciter et exploiter les interactions	Soutenir l'organisation des connaissances	Intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissages	Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages	Développer la capacité réflexive
P01	0,64	0,63	0,62	0,63	0,67	0,59	0,53	0,57	0,13
P02	0,58	0,94	0,90	0,63	0,97	0,78	0,57	0,60	0,88
P03	0,61	0,87	0,62	0,47	0,69	0,68	0,45	0,43	0,00
P04	0,78	0,63	0,58	0,53	0,61	0,68	0,55	0,48	0,25
P05	0,83	0,94	0,88	0,78	0,97	0,88	0,72	0,79	0,88
P06	0,58	0,54	0,70	0,75	0,67	0,66	0,47	0,52	0,00
P07	0,67	0,78	0,80	0,69	0,92	0,76	0,57	0,43	0,50
P08	0,78	0,94	0,91	0,69	0,89	0,78	0,68	0,69	0,63
Moyenne	0,68	0,78	0,75	0,64	0,80	0,73	0,57	0,56	0,41

Nous remarquons que les scores tendent à diminuer lorsque l'on accorde plus de poids aux interventions de deuxième et troisième niveaux. Bien que les scores des pratiques « donner du sens aux apprentissages, soutenir l'activité intellectuelle et susciter et exploiter les interactions » se maintiennent ou augmentent légèrement, les scores de toutes les autres pratiques (agir sur les connaissances antérieures, accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités, soutenir l'organisation des connaissances, intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage, favoriser le transfert et développer la capacité réflexive) s'avèrent plus faibles; ce qui illustre le fait qu'ils se situent moins souvent aux niveaux deux et trois qu'au niveau un.

Finalement, nous avons tenté de voir si certains participants se distinguaient du lot. En ce sens, nous avons calculé un nouvel indicateur intitulé « centration sur l'apprentissage », lequel représente le score moyen de chaque individu, tous types de pratique confondus. Le tableau qui suit présente ces résultats suite à notre calcul initial, puis après avoir majoré le score en fonction des interventions de haut niveau :

Tableau 4.5 Centration sur l'apprentissage

Participants	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08
Moyennes des scores normalisés	0,60	0,73	0,57	0,62	0,85	0,56	0,68	0,77
Moyenne des scores pondérés	0,56	0,76	0,54	0,57	0,85	0,54	0,68	0,78

Ainsi, il apparaît que trois participants (P02, P05 et P08) démontrent un niveau de centration sur l'apprentissage supérieur à leurs collègues, tandis que P01, P03, et P06 affichent des scores plus faibles. De plus, on remarque que les participants dont les pratiques sont les plus centrées sur l'apprentissage ont bénéficié de la majoration en

fonction des interventions de deuxième et troisième niveaux, tandis que le reste des participants en ont été généralement désavantagés.

Somme toute, les résultats issus des observations sous-entendent quatre tendances distinctes. Tout d'abord, les participants ont des pratiques qui démontrent un niveau de centration sur l'apprentissage relativement élevé. En effet, la moyenne des scores pondérés en fonction du niveau de centration est de 0,66 pour l'ensemble du groupe. Deuxièmement, il apparaît que certaines pratiques sont mises de l'avant plus fréquemment que d'autres par les participants. Troisièmement, on remarque une assez grande disparité entre les différents individus puisque trois de ceux-ci se retrouvent en tête de peloton (P02, P05 et P08), deux se situent au milieu (P04 et P07) et trois affichent des résultats plus faibles que la moyenne (P01, P03 et P06). Ainsi, les individus qui présentent les meilleurs scores sont également ceux qui interviennent le plus souvent au deuxième et troisième niveaux de centration sur l'apprentissage tandis que les plus faibles se maintiennent en majorité au premier niveau. Finalement, nous remarquons que les individus affichant de meilleurs scores ceux sont qui bénéficient le plus d'une majoration en fonction du niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques tandis que les plus faibles sont ceux qui en sont affectés de manière négative.

Afin d'assurer la triangulation des données, nous avons invité les enseignants à participer à un entretien. Les questions que nous leur avons posées visaient à emmener les participants à décrire les apprentissages visés par leur enseignement, l'évolution de leurs pratiques et les stratégies d'enseignement qu'ils emploient. Les dernières questions de l'entretien ont été formulées de façon à emmener les participants à se positionner quant aux effets de la formation créditée qu'ils ont suivie.

### 4.3 Les facteurs qui influencent le développement des pratiques d'enseignement

Nous avons également demandé aux participants ce qui a influencé leurs pratiques. Ainsi, à la question « Selon vous, qu'est-ce qui a influencé ces changements de pratiques? », la majorité des participants ( $n = 6$ ) mentionne d'emblée la formation pédagogique. Toutefois, il nous semble important de souligner dans un premier temps que le discours des participants permet d'observer une distinction claire entre la formation offerte en milieu de travail et la formation dispensée en milieu universitaire. Ils disent que la formation offerte en milieu de travail tend à emmener les enseignants à modifier davantage leurs pratiques que celle suivie avant l'entrée au cégep : « En fait, j'ai fait le PCPES (programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur) avant de commencer à enseigner. Donc c'est certain que ce que j'y ai appris était dans mon cerveau, mais ça avait moins d'impact, car je n'étais pas en train de le vivre. Je pense que de le vivre une première fois et ensuite de l'intégrer au sein de ma pratique dans le cadre de Performa et de mon travail ça a beaucoup changé ma façon d'agir, car j'ai pu l'essayer et voir ce qui marche, ce qui ne marche pas. Dans le cadre de Performa, avec les cours sur l'évaluation, ça a vraiment pris du sens même si je l'avais vu avant. » (P03), « On est en contact avec pleins de gens qui s'intéressent à la pédagogie. Il y a beaucoup de partage de pratiques. L'échange entre collègues dans le cadre de Performa m'a vraiment aidé. » (P06), « À la formation de l'Université de Montréal, ce sont en grande majorité des gens qui n'ont jamais enseigné. Ils ne peuvent donc pas partager des éléments de leur pratique. La formation en milieu de travail a une plus-value, car les participants ont beaucoup plus d'expérience. » (P06), « La formation que je fais maintenant au MIPEC (microprogramme de deuxième cycle en insertion professionnelle au collégial) est vraiment le moteur des changements que j'apporte. » (P07).

Pour P08, qui fut formé en milieu universitaire, la formation eue l'effet de changer son approche et sa perception de l'enseignement-apprentissage : « J'y ai été sensibilisé aux problèmes de l'enseignement magistral. », « J'y ai appris à me soucier de l'apprentissage des étudiants. Quand tu réalises ça, tu deviens un nouveau professeur. Ça change tout. » Selon cet enseignant, ce type de formation pédagogique (en milieu universitaire) aurait donc un effet-choc, car il engendrerait ce que Piaget appelle un conflit cognitif vis-à-vis leur conception de l'enseignement : « L'étincelle vient vraiment du microprogramme. Oui, après, je suis allé faire des lectures et parler à des collègues. Ça a eu un effet boule de neige. » (P08).

Bien que le discours des participants laisse croire que la formation pédagogique est le facteur qui eut le plus d'effet au niveau de leurs pratiques, nous présentons ici les autres facteurs qu'ils ont mentionnés lors des entretiens. Ainsi, nous retrouvons d'abord les échanges entre collègues ( $n = 4$ ). Ce facteur favoriserait l'échange de matériel pédagogique (P03) et répondrait à des besoins qui sont immédiats (P05). Par exemple, certains participants viennent à utiliser des exercices que leur ont suggérés leurs collègues (P01). D'autres y auront découvert l'importance de faire de l'évaluation formative et de favoriser le travail en équipe (P05). Il semblerait également que ce facteur soit circonstanciel, puisqu'il dépend de l'entourage des enseignants : « J'ai eu parmi mes collègues de travail des gens bien organisés qui faisaient les choses comme il le faut. Ceux-ci m'ont influencé. » (P07). À contrario, P06 avance que les échanges entre collègues sont plutôt rares : « En département, il y a un peu de partage, mais en gros chacun fait sa petite affaire. Ce n'est pas vraiment là que je suis allé chercher de l'information. » Toutefois, elle dit que ces échanges peuvent être intéressants lorsqu'ils ont lieu dans un contexte où les collègues sont sensibles aux questions pédagogiques : « C'est vraiment dans le cadre de Performa, car ce sont des professeurs qui sont intéressés par la pédagogie. » (P06).

La moitié des participants ( $n = 4$ ) a rapporté que l'expérience de travail avait été pour eux un facteur important. En ce sens, P03 dit avoir « réajusté beaucoup de choses dont le choix de différentes stratégies en fonction du contenu » suite à son expérience d'enseignement. Ainsi, le temps permettrait aux enseignants de voir les approches qui fonctionnent pour eux : « Avec le temps, on apprend ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins. », « C'est sûr qu'avec l'expérience, il y a des façons de faire que j'ai peaufinées » (P02), « Peu importe l'approche (enseignement magistral ou pédagogie active), il n'y a rien comme l'expérimenter. Lors d'un cours théorique, on voit très bien l'effet sur les étudiants. » (P06). L'expérience aurait également un effet au niveau du sentiment de confiance des participants : « J'ai donné ce cours-là pour la troisième fois donc je sais exactement où je m'en vais. J'ai une plus grande confiance pour expérimenter » (P05). Un des participants affirme même qu'il est difficile d'apporter des modifications à ses pratiques en début de carrière étant donné la lourdeur de la tâche. Ainsi, une fois stabilisé, l'enseignant pourrait apporter des changements à sa pratique : « En début de carrière, on est un peu submergé par toute la matière, gérer le temps, tous les petits soucis. Après même seulement deux ans, on peut faire des modifications qui vont faire une différence dans l'apprentissage des étudiants. » (P07).

Finalement, d'autres facteurs furent mentionnés dans une bien moindre mesure. Ainsi, certains participants disent parfois lire des articles, consulter des livres ou participer à des colloques ou journées pédagogiques ( $n = 2$ ), modifier leurs pratiques en fonction de la réaction des étudiants ( $n = 2$ ) ou de rencontres avec un conseiller pédagogique ( $n = 1$ ).

#### 4.4 Les effets de la formation pédagogique

À la question « Pouvez-vous placer en ordre d'importance les facteurs qui ont le plus influencé le changement de vos pratiques? », on remarque que le discours des participants confirme les observations mentionnées ci-haut. Ainsi, la formation pédagogique serait le facteur dominant pour la majorité des participants. Certains participants reviennent à la charge afin de soutenir l'importance d'une formation intégrée à la pratique (offerte en milieu de travail) : « Je dirais la formation un peu plus, mais que la formation a été plus payante puisque j'avais déjà un peu d'expérience. Je pouvais plus anticiper la réaction des étudiants. Puisque je faisais la formation en même temps que je travaillais, je pouvais tout de suite tester ce que j'apprenais. » (P02), « Je placerais en premier les échanges avec les pairs réalisés dans le cadre des cours de Performa » (P06). Ce participant avait auparavant mentionné la richesse de ce type d'échanges étant donné le contexte où les collègues sont en effet intéressés par les questions de pédagogie.

Afin de saisir de quelle façon la formation pédagogique se distingue des autres facteurs d'influence, nous avons demandé aux participants de se positionner quant aux effets de la formation créditée. Ainsi, leur discours nous permet à présent de mieux comprendre de quelle façon la formation a influencé leur conception de l'enseignement-apprentissage, leur utilisation des stratégies pédagogiques, la planification de l'enseignement et leur manière d'évaluer les apprentissages, leur sentiment de compétence et sur la façon d'apporter des changements à leurs pratiques.

Le discours des participants laisse croire que la formation pédagogique permet d'être plus sensible ou « conscient de comment les étudiants apprennent » (P02). En quelque sorte, celle-ci amorcerait un questionnement soutenu et un intérêt marqué envers

l'apprentissage (P06 et P08), puis ce questionnement se matérialise particulièrement dans le cadre des travaux demandés tout au long de la formation (P06). Selon eux, la formation permettrait de se créer « un discours pédagogique, un discours teinté de l'approche constructiviste » (P01). Elle permettrait également aux enseignants de « mettre des mots » sur ce qu'ils font (P04). Certains participants affirment que la formation les a emmenés à délaisser l'approche magistrale afin de se centrer un peu plus sur l'apprentissage de leurs étudiants : « Si je n'avais pas fait ce cours là je serais probablement plus magistrale que je l'étais au début. En fait, je le suis toujours aujourd'hui, mais différemment. Ma formation me suit dans l'intention, le souci de l'apprenant. » (P01). Elle aurait également l'effet d'alimenter l'intérêt et la curiosité envers les questions d'ordre pédagogique. En ce sens, les participants seraient maintenant plus enclins à aller se renseigner d'eux-mêmes et à expérimenter de nouvelles approches : « La formation a stimulé ma curiosité intellectuelle », « Suite à cela, je suis allé faire plein d'autres lectures. Un sujet m'a emmené vers un autre. La formation m'a ouverte à plusieurs facettes de mon enseignement. » (P04), « Je considère que ça m'a donné comme l'équivalent de cinq ans d'expérience. En plus, ça m'a planté plein de graines dans la tête pour intégrer de nouvelles pratiques. Par exemple, l'évaluation authentique, je veux aller développer ça. Très peu de choses dans ma pratique ne proviennent pas du microprogramme. » (P08), « La formation m'a ouvert l'esprit à des questions pédagogiques. » (P06).

Il semblerait que la formation incite les participants à prendre en considération l'activité intellectuelle de leurs étudiants et à intégrer au sein de leur pratique des activités qui les rendent actifs, ce qui n'est toutefois pas toujours facile pour certains : « Maintenant, je suis moins attachée au contenu, je peux me permettre davantage d'aller vers des activités où l'étudiant est plus actif comme tel. » (P01), « Je trouve que c'est un défi de les mettre en action. » (P01), « Plus d'activités d'apprentissage pour rendre les étudiants actifs. Le programme de l'UQAM m'a beaucoup aidé à faire cela. »

(P02), « Aujourd'hui, c'est un cours très axé sur le contenu, car il n'en a pas à la période suivante. Généralement, j'essaie de les faire bouger quand même. » (P04).

Au niveau des stratégies pédagogiques, quatre participants ont mentionné que la formation a été un facteur important. Ceux-ci disent que la formation les a emmenés à découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement et de voir comment les intégrer au sein de leur pratique : « J'ai appris à intégrer plus d'activités d'apprentissage pour rendre les étudiants actifs », « L'idée du choc cognitif justement, j'ai bien aimé cela. Je pose un problème en faisant exprès qu'ils bloquent et oups, c'est le sujet du cours qui débute. » (P02), « Je cible mieux mes stratégies pédagogiques. » (P04), « Je sais maintenant quelles ressources je peux utiliser pour m'aider à enligner mes cours » (P05), « Je reconnais aujourd'hui l'importance de faire un rappel des connaissances antérieures pour favoriser la consolidation des apprentissages. » (P01). La formation fut également responsable de l'emploi de la classe inversée pour P04 et P08.

Grâce à la formation pédagogique, les participants disent avoir eu la chance d'apprendre à planifier leurs cours par compétences et réaliser des plans de leçons (P01). P04 dit également que sa planification est à présent « mieux structurée et plus variée ». De plus, la formation permettrait de développer de nouveaux outils d'évaluation : « Tous les projets que j'ai faits dans le cadre de ma formation, je les fais dans ma classe. Les évaluations que j'ai montées pour le cours je les donne presque telle quelle. » (P02), « Grâce à la formation, je me sens plus solide et mieux outillée au niveau des évaluations. » (P06). Sans toutefois mentionner de quelle façon, P04 affirme que la formation a un effet à ce sujet : « gros point : évaluation ». En ce qui concerne l'évaluation et les consignes des travaux, cinq participants rapportent que la formation pédagogique aurait influencé leur utilisation de grilles d'évaluation ainsi que le fait d'accorder de l'importance à la cohérence entre l'évaluation et les objectifs

d'apprentissages : « Je n'aurais jamais vérifié la cohérence entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage si je n'avais pas eu d'exercice à ce sujet dans le cadre de mes cours. » (P07). La formation aurait également emmené cette enseignante à modifier ses questions d'examen afin d'en améliorer la clarté.

Il semble que la formation agirait au niveau de la confiance des participants en leurs moyens : « J'ai pris un peu plus d'assurance avec tout ce qu'ils nous ont donné à faire en microenseignement, et tout cela dans la formation. », « au niveau de la confiance aussi, la formation fait une grosse différence » (P02), « À cause des cours, je me sentais plus en confiance quand j'ai commencé. » (P06), « Je me sens plus solide. J'utilise plus de vrais mots. Je comprends mieux les descriptifs de cours et les devis ministériels. Ce sont des choses que je ne savais pas. » (P04). Ce sentiment semble également être renforcé du fait qu'au sein de la formation, les enseignants ont la chance d'explorer diverses stratégies pédagogiques et de se préparer à certaines situations présentes dans la réalité du travail d'enseignant : « Je pense que ça m'a plus outillée face aux problématiques qui peuvent survenir. Dans le cadre de ma formation longue, j'ai pu appuyer avec de la recherche, j'ai pu mettre en pratique. On avait plus le temps d'expérimenter au sein de la classe. On a fait beaucoup d'échanges et de jeux de rôles avec simulation. Si tu réagis mal, ce n'est pas grave. On a la chance d'explorer. » (P02), « Ça m'a permis de vivre et expérimenter des stratégies pédagogiques », « Dans le cadre de la formation, je pouvais concevoir et comprendre ce que c'est et de voir que c'est réalisable. » (P05).

Aux yeux des participants, il apparaît également que la formation favorise la mise en place d'une approche réflexive : « Elle me permet maintenant d'avoir une démarche réflexive quant à ma pratique » (P01), « La formation m'a emmené à réfléchir, par exemple lorsque je lis des articles ou vois de nouvelles approches. À questionner et

voir comment l'intégrer dans ma pratique. » (P06). Toutefois, lorsqu'il est question d'apporter des changements tangibles à leurs pratiques, nous n'observons pas de tendance claire. Certains participants disent que la formation permet de s'attarder à développer certains aspects qu'ils n'auraient jamais travaillés faute de temps : « Ce cours-là, j'ai eu le temps de le travailler dans le cadre de la formation, mais sinon je n'avais jamais eu le temps. À mes débuts, c'était toujours en urgence. C'est fou le temps que j'ai eu à mettre en dehors des cours et du temps prévu pour la préparation. » (P04). D'autres, tels que P01, rapportent que l'intégration des éléments abordés lors de la formation est parfois laborieuse : « Définitivement, j'observe un clivage entre ce que j'ai appris dans ma formation et la façon de l'intégrer. Je le prends personnel. Je n'ai pas toujours le temps d'intégrer alors je fais plus de magistral. ».

#### 4.5 La synthèse des résultats

Les données issues des observations en classe et des entretiens avec les participants nous permettent à présent de mieux comprendre la façon dont ces nouveaux enseignants se sont développés et perçoivent leurs approches et méthodes. Tout d'abord, notre analyse des pratiques observées nous permet de voir que les participants sont relativement centrés sur l'apprentissage de leurs étudiants, bien que l'on note une grande disparité à travers les différents individus. En effet, certains participants semblent intervenir plus fréquemment à un niveau élevé de centration sur l'apprentissage. Nos observations suggèrent également que d'autres ont des pratiques moins centrées sur l'apprentissage. Un de ceux-ci explique cette observation du fait qu'il est retourné vers un style d'enseignement plus traditionnel tandis que l'autre dit se limiter au contenu prescrit par le département.

Les pratiques que nous avons observées nous ont également permis de mettre en lumière l'écart qui existe entre les conceptions, le discours et la pratique de certains enseignants. En effet, l'alignement entre les conceptions de l'enseignement-apprentissage (plus traditionnelles dans le cadre de P01 et limitées chez P06) et les pratiques déclarées de ces participants n'est pas cohérent, car ils ont évoqués avoir recours à des pratiques centrées sur l'apprentissage, lesquelles n'ont pas nécessairement été observées. De plus, les stratégies pédagogiques dont les participants rapportent l'utilisation ne correspondent pas toujours à celles que nous avons observées. L'inverse est également vrai, car nous avons observé des stratégies et des pratiques que les participants ont omis de mentionner lors des entretiens.

Les pratiques déclarées soulignent également que la majorité des participants veut intervenir afin de rendre les étudiants actifs et les placer au cœur de leur apprentissage. Toutefois, bien qu'il apparaisse que les stratégies qu'ils disent utiliser à cet effet n'interviennent pas à un très haut niveau de centration sur l'apprentissage (l'enseignement magistral est celle qui revient le plus souvent), il semble que celles-ci soient employées de manière stratégique et réfléchies afin d'activer les connaissances antérieures des étudiants, de donner des exemples, d'illustrer des concepts ou d'offrir de la rétroaction. Cette observation nous semble donc cohérente avec les observations que nous avons réalisées, lesquelles suggèrent une centration sur l'apprentissage relativement élevée jumelée à une moins grande tendance à intervenir à un haut niveau.

Lorsque les participants se sont prononcés quant à l'évolution de leurs pratiques, ces derniers ont relevé le fait que leur planification est à présent plus systématique et plus détaillée. Selon eux, il en serait de même avec leurs modalités d'évaluation. En effet, ils disent à présent utiliser des grilles d'évaluation à échelle descriptive et fournir à leurs étudiants leurs critères d'évaluation ainsi qu'une pondération précise dans le

cadre d'examens. De plus, ils affirment aujourd'hui s'assurer de la cohérence entre l'évaluation et la mesure de l'atteinte des compétences visées par leur enseignement.

En ce qui concerne les différents facteurs qui influencent les changements de leurs pratiques, les participants ont mentionné que la formation créditée était celle qui se démarquait le plus. Toutefois, ceux-ci semblent faire une distinction entre une formation suivie en milieu universitaire et une formation en milieu de travail, laquelle favoriserait à leurs yeux l'intégration du matériel ciblé par la formation. Nos observations suggèrent une tendance légèrement différente, puisque les individus démontrant une plus grande centration sur l'apprentissage (P02, P05 et P08) ont pourtant tous suivi une formation en milieu universitaire. Dans une moindre mesure, les échanges entre collègues seraient à leurs dires le facteur qui s'impose en deuxième. Celui-ci dépendrait toutefois de l'environnement de travail des participants. En effet, ces échanges seraient riches et utiles lorsque les collègues s'intéressent à la pédagogie, ce qui ne semble vraisemblablement pas toujours être le cas. Finalement, l'expérience serait pour les participants le facteur qui s'illustre en troisième en permettant l'intégration de nouvelles stratégies et méthodes et en donnant aux enseignants plus de confiance en leurs moyens.

Lorsque nous avons demandé aux participants de traiter des effets de la formation créditée qu'ils ont suivie, ceux-ci rapportent que la formation leur a permis de développer une sensibilité à l'apprentissage étudiant et de se créer un discours et une identité pédagogique, lesquels seraient stimulés par un intérêt grandissant et une curiosité envers les questions d'ordre pédagogique. Concrètement, cette sensibilité serait articulée par l'utilisation de stratégies visant à rendre leurs étudiants actifs. De plus, les participants affirment que la formation leur aurait fait découvrir de nouvelles stratégies et approches à l'enseignement. Au niveau des pratiques, les participants

semblent établir un lien direct entre leur évolution (principalement au niveau de la planification et de l'évaluation) et la formation. En effet, ils y attribuent les particularités mentionnées plus haut. De plus, la formation aurait, tout comme l'expérience, un effet au niveau du sentiment de compétence des enseignants. En dernier lieu, les participants avancent que la formation pédagogique les a emmenés à développer une approche réflexive quant à leur pratique. Quelques-uns d'entre eux soulignent également que l'intégration des différents éléments visés par la formation est souvent difficile en raison de la lourdeur du processus d'insertion professionnelle vécu par les enseignants du collégial. Ce constat pourrait-il expliquer la grande disparité observée entre les participants lors de l'observation? Nous en discuterons dans la section qui suit.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans le cadre des chapitres précédents, nous avons établi la problématique qui nous emmène à investiguer les effets de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire sur le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial. Nous avons ensuite présenté le cadre théorique et conceptuel au regard duquel nous avons décrits les pratiques des enseignants et les avons situées en fonction leur niveau de centration sur l'apprentissage. Par après, nous avons détaillé la méthodologie que nous avons mise de l'avant pour d'une part, étudier l'évolution des pratiques du point de vue des enseignants et de l'autre, comparer ces propos aux pratiques que nous avons observées en classe.

Dans le dernier chapitre, nous avons présenté l'ensemble des résultats issus des séances d'observations en classe et des entretiens réalisés auprès des participants. Ces résultats illustrent les tendances suivantes :

- Certains participants ( $n = 3$ ) mettent de l'avant un enseignement fortement centré sur l'apprentissage et interviennent fréquemment au deuxième et troisième niveau de centration. Ces participants ont tous suivi une formation en milieu universitaire.
- D'autres participants ( $n = 3$ ) ont des pratiques qui sont moins centrées sur l'apprentissage. Ceux-ci interviennent rarement aux deuxième et troisième niveaux. Les autres participants ( $n = 2$ ) se situent entre les deux tendances.

- Dans l'ensemble, les pratiques des participants démontrent par ailleurs un niveau de centration sur l'apprentissage relativement élevé.
- La majorité des participants disent vouloir intervenir afin de rendre leurs étudiants actifs et de les placer au cœur de leur apprentissage. Toutefois, les stratégies qu'ils disent employer n'interviennent pas à un très haut niveau de centration sur l'apprentissage et ne correspondent pas toujours avec ce que nous avons observé.
- À leurs yeux, les pratiques qui ont le plus évolué sont celles en lien avec la planification et l'évaluation.
- La formation créditée serait pour les participants le principal facteur ayant influencé l'évolution de leurs pratiques.
- Plus précisément, la formation créditée leur aurait permis de développer une sensibilité à l'apprentissage étudiant, mais également de se construire une identité et un discours pédagogique.
- La formation créditée, tout comme l'expérience, contribuerait à améliorer leur sentiment de compétence. Elle aurait également favorisé la mise en place d'une approche réflexive face à leur pratique.
- L'intégration des différents éléments et savoirs que propose la formation créditée serait difficile pour certains participants.

Nous tenterons donc d'expliquer ces observations au sein des lignes qui suivent. D'abord, nous discutons les résultats qui décrivent les pratiques des participants. Ensuite, nous les situons en regard de l'approche cognitiviste et de leur niveau de centration sur l'apprentissage pour finalement traiter des effets de la formation pédagogique à la lumière des observations que nous avons réalisées.

## 5.1 Les pratiques d'enseignement

Afin de répondre à l'objectif de décrire les pratiques d'enseignement des participants, nous les avons observés à deux reprises en contexte réel d'enseignement. Les résultats issus de ces observations suggèrent que les pratiques de certains individus sont fortement centrées sur l'apprentissage et que ceux-ci interviennent plus fréquemment au deuxième et troisième niveaux de centration alors que pour le reste du groupe, les scores attribués à leurs pratiques se situent dans la moyenne ou en bas de celle-ci. Chez les individus qui présentent les résultats les plus faibles, les pratiques que nous avons observées ne correspondent pas toujours à celles qu'ils disent mettre de l'avant ou aux explications qu'ils fournissent. Les résultats concernant l'ensemble des participants montrent toutefois que leurs pratiques sont relativement centrées sur l'apprentissage. En effet, suite à nos calculs, le cumul des pratiques observées donne un score pondéré moyen de 0,66 pour l'ensemble du groupe. Puisque la formation créditée de deuxième cycle universitaire propose aux enseignants une démarche pédagogique en concordance avec les courants reconnus et les développements scientifiques (UQAM, 2018), lesquels sont ancrés dans l'approche cognitiviste et mettent de l'avant un enseignement centré sur l'apprentissage, la formation semble avoir produit les effets attendus. Cependant, certaines pratiques ont été observées plus fréquemment que d'autres chez les participants. Ainsi, il apparaît que dans l'ensemble, les participants ont été plus enclins à intervenir au niveau des connaissances antérieures, afin de susciter et exploiter les interactions ou de soutenir l'organisation des connaissances et l'activité intellectuelle des étudiants, mais qu'ils agissent peu dans l'optique de développer la capacité réflexive des apprenants.

Ainsi, nos résultats vont en partie dans le sens des travaux de Saint-Pierre *et al.* (2012) puisque ces auteurs ont également rapporté une prépondérance des enseignants à

intervenir afin de soutenir l'organisation des connaissances et l'activité intellectuelle des étudiants. Toutefois, nous avons également observé un nombre considérable d'interventions visant à activer les connaissances antérieures et à susciter et exploiter les interactions, ce qui n'a pas été observé dans le cadre de la recherche de Saint-Pierre *et al.* (2012). Ces différences pourraient être liées au fait que les modalités de formation des enseignants observés n'étaient pas les mêmes et que les participants à notre étude sont des enseignants du collégial. Elles pourraient également s'expliquer du fait que les préférences individuelles des participants sont tout simplement différentes.

Par ailleurs, les calculs subséquents que nous avons effectués afin d'accorder plus de poids aux interventions de deuxième et troisième niveaux de centration sur l'apprentissage suggèrent qu'ils sont en mesure d'intervenir à un niveau plus élevé dans le cadre de quelques pratiques : donner du sens aux apprentissages, soutenir l'activité intellectuelle et susciter et exploiter les interactions. Ce constat provient du fait que les scores de ces pratiques se sont maintenus ou ont augmenté légèrement lorsque nous avons accordé plus de poids aux interventions des niveaux supérieurs. Toutefois, de manière générale, nos données renforcent celles de Saint-Pierre *et al.* (2012) ainsi que de celles de Ménard *et al.* (sous presse), lesquelles suggèrent que les interventions observées ne sont pas aussi diversifiées qu'escompté et atteignent moins fréquemment les deuxième et troisième niveaux de centration sur l'apprentissage. Nos résultats suggèrent donc que dans l'ensemble, les participants interviennent eux-mêmes au lieu d'inciter leurs étudiants à effectuer les opérations demandées. Il apparaît également que les enseignants mettent rarement en œuvre des situations où, dans l'interaction avec leurs pairs, les étudiants sont appelés à décider des opérations à effectuer pour répondre à une tâche complexe. La réalisation de ce genre d'activités demande à l'enseignant de planifier rigoureusement et stratégiquement l'orchestration des savoirs et des compétences ciblées par l'enseignement. Elle nécessite également l'engagement des étudiants et mobilise généralement une part importante du temps de classe. Pour toutes

ces raisons, il est possible que la majorité des participants n'aient pas intégré des activités de ce genre au sein des pratiques que nous avons observées.

Les pratiques déclarées des participants semblent corroborer le fait qu'ils n'interviennent que rarement aux niveaux supérieurs de centration sur l'apprentissage. Bien que les stratégies pédagogiques que les participants disent utiliser dépassent la simple transmission de contenu, elles n'interviennent résolument pas à un très haut niveau de centration sur l'apprentissage pour la majorité des participants. De manière générale, les stratégies qu'ils ont mentionnées visent à activer les connaissances antérieures des étudiants (agir au niveau des connaissances antérieures), donner des exemples et illustrer des concepts (soutenir l'organisation des connaissances). Ainsi, comme le rapportent Ménard *et al.* (sous presse), il semble bien qu'un changement de paradigme soit amorcé chez les enseignants ayant suivi une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. À nos yeux, il serait maintenant temps d'étudier les raisons qui font que les enseignants ayant suivi une formation pédagogique ne semblent pas en mesure d'intervenir plus fréquemment aux deuxième et troisième niveaux de centration sur l'apprentissage. On pourrait également s'interroger sur la façon d'emmener les enseignants à y arriver.

Face à ces observations, il serait maintenant intéressant de comprendre pourquoi les enseignants ne semblent pas en mesure d'intégrer à leur enseignement l'ensemble des pratiques centrées sur l'apprentissage que leur propose la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire. En ce sens, il est reconnu que la formation n'est pas le seul facteur influençant le développement professionnel des enseignants du collégial. Comme le souligne Lauzon (2002), l'insertion et l'engagement dans la profession, l'orientation du développement professionnel à partir de projets signifiants et le fait de retrouver ou maintenir un équilibre dans un contexte de changements

constituent des facteurs qui affectent le développement professionnel des enseignants. Bien que quelques participants à notre étude ont rapporté à des moments isolés avoir éprouvé des difficultés en lien avec leur insertion professionnelle, nos résultats ne nous permettent pas de prendre position en faveur de cette affirmation puisqu'elle n'a pas été partagée par la majorité des participants.

Nos résultats invitent toutefois à reconnaître l'importance des conceptions de l'enseignant au niveau l'évolution de ses pratiques (Kember et Kwan, 2000; Grandtner, 2007). En effet, les participants à notre étude ont dit vouloir intervenir afin de rendre leurs étudiants actifs et les placer au coeur de leur apprentissage, ce que nous avons également observé dans le cadre de leurs pratiques. Par ailleurs, nous avons constaté à certains moments un écart entre les conceptions et les pratiques déclarées. En effet, P01 semble déchiré entre la volonté d'améliorer la qualité de l'apprentissage de ses étudiants et la réaction de ces derniers, qui lui ont mentionné ne pas apprécier l'engagement qu'une telle approche nécessite à leur égard. Elle explique également son retour à un enseignement plus magistral par le manque d'ouverture du département à permettre l'utilisation de modalités d'évaluation cohérentes avec un style d'enseignement centré sur l'apprentissage.

Certains de nos résultats rejoignent également les écrits de Clanet (1998), lequel suggère l'existence d'un écart bilatéral entre le discours et la pratique des enseignants. Cette observation est claire dans le cas de P06, qui affirme mettre de l'avant des pratiques d'enseignements centrées sur l'apprentissage, ce que nous n'avons pas été en mesure d'observer de manière convaincante. Elle semble toutefois expliquer cette situation par le fait qu'elle se limite au contenu prescrit par le département. Dans les deux cas, il apparaît que ces enseignants attribuent en partie le choix de leurs pratiques aux pressions départementales.

Dans la majorité des cas, nos données mettent en lumière la cohérence entre la volonté de placer l'étudiant au centre de son apprentissage et les pratiques des enseignants. Toutefois, nos observations démontrent que certains d'entre eux interviennent de manière plus diversifiée et plus fréquemment que d'autres au deuxième et troisième niveau de centration sur l'apprentissage. Afin d'expliquer la disparité parmi les individus, nous pensons qu'il serait intéressant d'examiner davantage les différences entre les différentes formations pédagogiques. Bien que nos données ne permettent pas d'identifier précisément les raisons qui justifient le peu de diversité des pratiques et la moindre maîtrise des participants à intervenir à un plus haut niveau de centration sur l'apprentissage, nous remarquons que les enseignants qui présentent de meilleurs scores ont tous suivi le même type de formation, à savoir la formation offerte en milieu universitaire. Afin de tirer des conclusions plus éclairées, nous croyons qu'il serait judicieux d'analyser en profondeur les composantes et les modalités des différentes formations offertes par les universités. Il faudrait également être en mesure de comparer des groupes d'enseignants ayant suivi la même formation et possédant des caractéristiques similaires (discipline, expérience, milieu, etc.).

### 5.1.1 L'évolution des pratiques d'enseignement

Les données issues des observations nous ont donc permis de décrire les pratiques d'enseignement des participants et de les situer en regard de leur niveau de centration sur l'apprentissage. L'information récoltée dans le cadre des entretiens a également permis d'apporter un second regard ajoutant du poids à nos observations. De plus, le discours des participants nous permet également d'explorer les liens entre la formation créditée et les pratiques des enseignants. En ce sens, ceux-ci se sont positionné quant à l'évolution de leurs pratiques et les facteurs qui en influencent le changement.

Ainsi, les participants ont rapporté que leurs pratiques ayant le plus évolué sont celles qui relèvent de la planification des leçons et de l'évaluation des apprentissages. En fait, ils affirment aujourd'hui planifier les leçons de manière à mieux détailler les activités qu'ils veulent mettre de l'avant en classe, ce qui dans l'ensemble correspond aux besoins de formation évoqués par les enseignants du collégial (Lauzon, 2002). Ce constat vient appuyer les résultats de Hanbury *et al.* (2008), lesquels suggèrent qu'une formation de longue durée permet aux enseignants d'arriver à mieux cibler les apprentissages et les contenus visés par leur enseignement. Ces observations viennent donc alimenter le discours en faveur de la formation longue, laquelle semble produire l'inverse des résultats rapportés par Ménard *et al.* (sous presse), qui explique que les professeurs d'université qui ont suivi une formation de courte de durée n'ont pas retenu qu'il était utile de mettre de l'avant l'approche à l'enseignement suggérée dans le cadre de leur formation.

En ce qui concerne l'évolution des pratiques d'enseignement concernant l'évaluation des apprentissages, les participants disent à présent utiliser des grilles à échelle descriptive et fournir à leurs étudiants des critères d'évaluations détaillées et une pondération précise dans le cadre des examens. De plus, les participants soulignent le fait qu'ils accordent maintenant plus d'importance à la cohérence entre l'évaluation et la mesure d'atteinte des compétences visées par leur enseignement. Il est donc fort probable que la formation a eu un rôle à jouer dans cette évolution puisque ces thématiques font partie prenante des visées de la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas de vérifier si le discours des participants concorde avec nos observations car la grille d'observation n'accordait pas de place à l'évaluation sommative. Toutefois, nos données provenant des observations suggèrent que les enseignants arrivent somme toute à intégrer diverses formes d'évaluation formative aux situations d'apprentissages (moyenne de 0,60 pour l'ensemble du groupe) tandis qu'un seul participant (P07) l'a

mentionné lors des entretiens, ce qui vient encore une fois appuyer les propos de Clanet (1998) au niveau de l'écart entre les pratiques et le discours des enseignants.

### 5.1.2 Les facteurs qui affectent l'évolution des pratiques

Selon les participants et d'après les résultats de nos observations, la planification et l'évaluation sont donc les pratiques qui ont été appelées à évoluer le plus au sein de leur enseignement. Toujours dans l'optique d'explorer les liens entre la formation créditée et les pratiques, nous leur avons demandé de prendre position sur les facteurs ayant influencé ces changements. Les participants ont donc rapporté que la formation créditée était celle qui se démarquait le plus à cet effet. De plus, il semble qu'à leurs yeux, la formation offerte en milieu de travail (contrairement à celle offerte en milieu universitaire) favorise dans une plus grande mesure l'intégration des connaissances, savoirs et pratiques puisqu'elle se concrétise et s'exprime en milieu authentique. Toutefois, nos observations suggèrent le contraire. Comme mentionné précédemment, les individus ayant un score plus haut à notre calcul de centration sur l'apprentissage (P02, P05 et P08) ont tous suivi une formation en milieu universitaire. Dans ce cas, une formation suivie avant l'entrée en carrière aurait-elle pour avantage de permettre aux futurs enseignants d'expérimenter de nouvelles stratégies et méthodes dans un contexte où ils n'ont pas à subir les contrecoups des différents facteurs qui affligent les nouveaux enseignants? À notre connaissance, aucune recherche n'a comparé les différentes activités de formation créditée de longue durée. Il serait donc intéressant d'aborder cela dans le futur.

Par ailleurs, bien que la formation créditée soit le facteur de changement le plus important aux yeux des participants, il faut mentionner que les échanges entre collègues et l'expérience sont des facteurs qui ont également été rapportés, quoique dans une moindre mesure. À cet effet, notons que les résultats de Hanbury *et al.* (2008) ont également souligné le fait que l'intégration des éléments visés par la formation pédagogique prend du temps à se réaliser; ce qui, tout comme le manque d'expérience, pourrait expliquer en partie le fait que les résultats rapportés par Saint-Pierre *et al.* (2012) et Ménard *et al.* (sous presse).

Ainsi, ces facteurs, de même que la synergie entre différents facteurs pourraient être explorés davantage en ce qui concerne les enseignants du collégial. Comme le souligne Kiffer (2016), qui s'est intéressé aux moyens employés par les professeurs novices afin de développer leurs compétences à enseigner; ceux-ci ont tendance à se tourner vers des modalités d'apprentissage (communauté de pratique, formations, autodidaxie, etc.) qui répondent à leurs besoins spécifiques de formation. Ces résultats suggèrent donc que les novices n'ont pas recours à un ensemble de moyens pour apprendre à enseigner. Notons que Ménard, Hoffman et Lameul (2017) rapportent le contraire, ce qui contribue à alimenter l'incertitude planant au sujet des moyens employés par les enseignants du supérieur afin de développer des compétences en enseignement. En ce sens, il serait même intéressant de voir si certaines combinaisons de facteurs (formation longue + échanges entre collègues + autodidaxie, par exemple) permettraient aux enseignants d'intégrer des pratiques qui interviennent plus fréquemment aux niveaux supérieurs de centration sur l'apprentissage.

## 5.2 Les effets de la formation pédagogique

Lors des entretiens, les participants ont avancé le fait que la formation leur a permis de développer une sensibilité à l'apprentissage étudiant, de même qu'un discours et une identité pédagogique. Ils ont également affirmé que la formation incite les enseignants à intervenir afin de rendre les étudiants actifs intellectuellement et à chercher de nouvelles façons d'améliorer leur apprentissage. Nos données viennent donc appuyer les recherches qui établissent un lien positif entre la formation pédagogique et une conception de l'enseignement centrée sur l'apprentissage (Hanbury *et al.*, 2008; Postareff *et al.*, 2007; Bailly *et al.*, 2015). Bien que l'évolution des conceptions soit préalable à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement (Kember et Kwan, 2000; Grandtner, 2007), les résultats de recherches ne permettent pas d'affirmer qu'une formation pédagogique de courte durée a pour effet d'emmener les enseignants à modifier concrètement leurs pratiques (Postareff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010; Ménard *et al.*, sous presse). Nos résultats permettent toutefois d'explorer les effets d'une formation créditée de deuxième cycle universitaire de longue durée sur les pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial et leur niveau de centration sur l'apprentissage.

Les participants rapportent que la formation permet de découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement. Cette affirmation vient donc appuyer les résultats de Raymond *et al.* (2005), qui suggèrent que les enseignants ayant suivi le MIPEC y ont découvert de nouvelles stratégies, de nouveaux concepts et des théories. Les données issues des entretiens que nous avons réalisés montrent toutefois que les stratégies que les participants emploient n'interviennent pas à un niveau élevé de centration sur l'apprentissage. En effet, l'analyse de leur discours suggère que dans l'ensemble, l'opérationnalisation de ces stratégies se fait dans un contexte d'enseignement

magistral où le niveau d'interaction et d'engagement cognitif des étudiants est restreint. En somme, nos résultats illustrent le fait que les enseignants disent utiliser des stratégies qui s'inscrivent au sein de pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage. L'analyse de leur discours précise toutefois que leurs pratiques n'atteignent pas un haut de niveau de centration.

Aux yeux des participants, la formation est le facteur qui a le plus influencé l'évolution de leurs pratiques d'enseignement, devant les échanges entre collègues et l'expérience. Selon eux, la formation est particulièrement tributaire de la façon dont ils planifient leurs cours et conçoivent leurs modalités d'évaluation. Pour eux, la formation permet d'apprendre à planifier l'enseignement de manière structurée et variée. Elle permet également d'accorder plus d'importance aux compétences lors de la planification, de même qu'au niveau des modalités et des outils d'évaluation. Une part importante des participants s'est également positionnée en faveur de la formation pédagogique offerte en milieu de travail, avançant que cette dernière favorise l'intégration du matériel ciblé au sein des pratiques.

Plusieurs auteurs avancent que l'analyse des conceptions de l'enseignement et des pratiques déclarées n'est pas suffisante pour évaluer les effets de la formation pédagogique (Stes et Van Petegem, 2001; Gregory et Jones, 2009; Saint-Pierre *et al.*, 2014; Ménard *et al.*, sous presse). Pour faire suite à leurs suggestions, nous avons observé les pratiques des participants en contexte réel d'enseignement au collégial. Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, la formation créditée de deuxième cycle supérieur propose aux enseignants d'intégrer à leurs pratiques des interventions centrées sur l'apprentissage. Selon l'inventaire que nous avons retenu afin de les analyser, elles sont censées permettre aux enseignants d'intervenir afin de donner du sens aux apprentissages, d'agir sur les connaissances antérieures, de soutenir

l'activité intellectuelle, d'accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités, de susciter et exploiter les interactions, d'intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage, de favoriser le transfert et de développer la capacité réflexive. Toutefois, les résultats issus de nos observations suggèrent que les pratiques des nouveaux enseignants du collégial ayant suivi une formation créditée de deuxième cycle universitaire n'interviennent pas à tous ces niveaux. En effet, nous remarquons que les participants maîtrisent surtout le fait d'intervenir au niveau des connaissances antérieures, de susciter et exploiter les interactions, de soutenir l'organisation des connaissances et l'activité intellectuelle des étudiants. Ces observations semblent correspondre aux propos des participants en lien avec les effets de la formation, car ceux-ci avancent que la formation leur a surtout donné les moyens et l'intérêt d'intervenir afin de rendre les étudiants actifs.

Contrairement à la formation courte, qui est réputée ne pas avoir d'effet positif en ce qui concerne les pratiques des enseignants, les résultats de cette recherche suggèrent que la formation créditée de deuxième cycle universitaire contribue à modifier les conceptions des enseignants et à les emmener à mettre de l'avant des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Dans l'ensemble, les pratiques déclarées des participants concordent avec nos observations, ce qui permet d'illustrer le fait que la majorité d'entre eux n'intervient pas fréquemment aux niveaux supérieurs de centration sur l'apprentissage. De plus, ils ne semblent pas réussir à mobiliser l'ensemble des pratiques d'enseignement proposées par la formation. À cet effet, nos résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Saint-Pierre *et al.* (2012).

L'analyse des données montre également que certains individus se distinguent du lot. Ainsi, nous constatons que les trois participants dont les pratiques sont les plus centrées sur l'apprentissage ont tous suivi une formation en milieu universitaire, contrairement

à ceux qui l'ont suivi en milieu de travail. De l'autre côté, nous avons remarqué une incohérence entre le discours et les pratiques des enseignants ayant présenté les résultats les plus faibles. Bien que leur discours permet de voir que leurs conceptions de l'enseignement sont résolument centrées sur l'apprentissage, nos observations montrent que leurs pratiques n'en témoignent pas de manière frappante. Ils l'expliquent par deux raisons : a) un retour à un enseignement à tendance magistral dû au refus des étudiants à participer à des activités plus engageantes et b) des difficultés liées aux orientations départementales.

## CONCLUSION

Les éléments rapportés dans la problématique montrent qu'il est important de porter une attention particulière à la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire afin d'explorer ses effets au niveau des pratiques d'enseignement des nouveaux enseignants du collégial. Cette recherche s'inscrit donc dans la foulée des travaux visant à explorer les effets de la formation pédagogique au-delà des conceptions et de la perception des enseignants.

Puisque la formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire vise à mettre de l'avant un enseignement centré sur l'apprentissage dans le cadre de l'approche cognitiviste, une synthèse de la littérature sur le sujet nous a permis de constituer un cadre d'analyse visant à identifier les pratiques des enseignants et de les situer en regard de leur niveau de centration sur l'apprentissage. Toutefois, comme la recherche démontre que dans une perspective à court terme, les enseignants du supérieur ne viennent pas à modifier leurs pratiques de manière significative suite à la formation, nous tentons de voir si les effets d'une formation longue sont différents en ce qui concerne les enseignants du collégial.

Nous avons donc recruté huit nouveaux enseignants ayant suivi une formation pédagogique d'au moins trois crédits universitaires. Les pratiques des enseignants ont été observées à deux reprises à l'aide d'une grille d'observation validée dans le cadre de travaux précédents. Ensuite, les participants ont pris part à un entretien semi-dirigé visant à les emmener à prendre position sur les effets de la formation créditée.

Suite à l'analyse de nos données, nous retenons que les pratiques des participants sont relativement centrées sur l'apprentissage, mais que ces pratiques sont moins diversifiées qu'anticipé et n'atteignent que rarement les deuxième et troisième niveaux

de centration. Puisque le genre d'activité permettant d'intervenir aux niveaux supérieurs demande à l'enseignant de planifier des situations d'enseignement complexes permettant aux étudiants de mobiliser leurs compétences de manière autonome, il est possible de croire que l'aptitude des enseignants à intervenir en ce sens peut prendre du temps à se développer. Cette théorie est d'ailleurs avancée par Postareff *et al.* (2007), qui ajoutent que les effets de la formation ne sont pas toujours linéaires. Cela pourrait également expliquer la disparité entre les pratiques des participants. En ce sens, nous croyons qu'il serait intéressant d'explorer dans le cadre de recherches futures les effets à long terme d'une formation créditée de longue durée.

Cette recherche vient en partie appuyer les études qui établissent un rapport entre la formation pédagogique à l'enseignement supérieur et le changement d'approches à l'enseignement. De plus, elle renforce l'idée que la formation de longue durée affecte le niveau de centration sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement des enseignants. Bien que ses effets sont limités, ils semblent résolument dépasser ceux de la formation courte et répondent en majorité aux besoins de formation évoqués par les enseignants du collégial. Bien que les participants semblent avoir découvert de nouvelles stratégies et méthodes d'évaluation et de planification de l'enseignement dans le cadre de la formation, force est d'admettre que celle-ci parvient difficilement à emmener les enseignants à mettre de l'avant des pratiques qui interviennent aux niveaux supérieurs de centration sur l'apprentissage. Toutefois, elle démontre que de manière générale, les enseignants ayant suivi une formation pédagogique ont à cœur l'apprentissage de leurs étudiants et entreprennent des actions pour le soutenir. Somme toute, leurs pratiques sont centrées sur l'apprentissage, mais elles ne touchent pas à l'ensemble des dimensions que nous avons identifiées et restent en majorité au premier niveau de centration sur l'apprentissage.

Ainsi, il serait fort intéressant de comprendre comment emmener les enseignants à intégrer à leurs pratiques l'ensemble des dimensions qui constituent un enseignement centré sur l'apprentissage. Pour ce faire, il faudrait entre autres déterminer les raisons qui font que les enseignants ne semblent pas arriver à intervenir aux niveaux supérieurs de centration du l'apprentissage. Finalement, il serait judicieux de déterminer dans quelle mesure différents éléments affectent les effets de la formation. À nos yeux, ces variables pourraient être le temps d'intégration au sein de la pratique, les préférences des individus ou la nature même de la formation (structure, modalités, environnement, etc.).

À ce stade, nous croyons que des recherches futures pourraient s'attarder à comparer et analyser en profondeur les composantes et modalités des formations offertes par les différentes universités. D'autres pourraient également tenter d'isoler les variables que nous avons identifiées et qui peuvent influencer les effets de la formation au niveau des pratiques. En ce sens, il faudrait arriver à contrôler les variables et en mesurer les effets de manière empirique en tendant vers des devis méthodologiques de nature expérimentale ou quasi expérimentale. De futures recherches pourraient également comparer de quelle façon les pratiques d'enseignement évoluent suite à la formation en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants. Finalement, des recherches pourraient s'attarder à voir si des dispositifs croisés de formation (autodidaxie, communauté de pratique, accompagnement, etc.) engendrent des effets différents et comment ceux-ci s'inscrivent dans le temps.

## ANNEXE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### Titre du projet de recherche

Les liens entre la formation à l'enseignement créditée de deuxième cycle universitaire et les actes pédagogiques des nouveaux enseignants du collégial.

#### Étudiant-chercheur

Sébastien Boucher, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), 514-224-0301,  
sebb.boucher@gmail.com

#### Direction de recherche

Louise Ménard, professeure, département de didactique, 514-987-3000, poste 5673,  
menard.louise@uqam.ca

#### Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique d'être observé lors de votre pratique enseignante et de vous livrer à un court entretien avec le chercheur. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche consiste à explorer les liens entre la formation à l'enseignement créditée de deuxième cycle universitaire et les actes pédagogiques des nouveaux enseignants du collégial. L'acte pédagogique est un concept qui s'inscrit au sein des pratiques d'enseignement. Il représente ce que le professeur fait en salle de classe en situation d'enseignement. À cet effet, huit professeurs ayant suivi une formation à l'enseignement d'un minimum de trois crédits prendront part à au projet de recherche.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette recherche implique que vous acceptiez les conditions suivantes :

1. **Être observé en classe par le chercheur.** À deux reprises durant la recherche (pendant la session d'automne 2017), un cours de trois heures sera discrètement observé par le chercheur qui notera le contexte, la disposition et le climat de classe, les comportements des étudiants et les événements particuliers à chaque séance d'observation. La grille utilisée permettra d'identifier le niveau de centration sur l'apprentissage de vos actes pédagogiques. L'observateur se présentera en classe après s'être entendu avec vous sur le groupe et le moment de

l'observation.

2. **Répondre à des questions lors d'une entrevue.** Suite aux deux périodes d'observation, vous serez interviewé par le chercheur qui a réalisé votre observation en classe. Il vous donnera rendez-vous au moment qui vous conviendra le mieux. Lors de cette entrevue semi-dirigée d'environ trente minutes, vous pourrez décrire vos pratiques, ainsi que les facteurs que vous percevez comme ayant influencé votre enseignement ce jour-là et depuis vos débuts en tant qu'enseignant au collégial. Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. Chaque entrevue sera enregistrée sur un support audio. Elle sera ensuite transcrite sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

#### Avantages liés à la participation

Votre participation ne comporte pas que des obligations, elle vous permet de bénéficier de rétroactions intéressantes. Par exemple, elle vous permettra de cerner les éléments qui ont influencé l'évolution et l'adoption de vos pratiques. Votre participation est aussi avantageuse pour votre cégep, car elle peut permettre d'identifier les types de formation qui favorisent le développement des pratiques et la réussite des étudiants.

#### Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation, mais il est vrai qu'elle demandera de votre temps et qu'elle pourrait déranger légèrement les activités des étudiants en classe.

#### Confidentialité

Les renseignements recueillis sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données collectées. Afin de rendre ces données anonymes, un code remplacera votre nom dans tous les documents de la recherche dès la signature du formulaire de consentement. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications relatives au projet.

#### Conflits d'intérêts

Dans le cas de la découverte d'une possibilité de conflit d'intérêt, soyez assuré que toutes les parties impliquées (vous, le comité d'éthique de votre institution ainsi que celui de l'UQAM) seront mises en garde et que des correctifs seront apportés avant de reprendre la tenue du projet.

#### Communication des résultats

Les résultats de la recherche vous seront communiqués par courriel. Il serait également possible que les aboutissements de la recherche fassent l'objet de diverses communications scientifiques. Dans tous les cas, soyez assurés qu'il ne sera pas possible de vous identifier d'aucune façon, tel que mentionné à la section confidentialité.

#### Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser [*le chercheur*] verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

#### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue puisqu'il s'agit d'un projet étudiant n'ayant accès à aucun financement.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Sébastien Boucher, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), 514-224-0301,  
[sebb.boucher@gmail.com](mailto:sebb.boucher@gmail.com)

Louise Ménard, professeure, département de didactique, 514-987-3000, poste 5673,  
[menard.louise@uqam.ca](mailto:menard.louise@uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Jacinthe Rioux, 514-987-3000, poste 4781.

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### Personnes mineures ou inaptes à consentir

*Dans le cas de personnes mineures ou inaptes à consentir, le formulaire doit aussi contenir les éléments suivants :*

- *Le droit de retrait de la personne mineure ou inapte à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme et ce même après avoir obtenu le consentement du tiers autorisé;*
- *Le droit, pour le tiers autorisé, de retirer la personne mineure ou inapte à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme;*
- *L'identification de la personne mineure ou inapte à consentir et, dans la mesure du possible, sa signature;*
- *L'identification et la signature du tiers autorisé (parent, tuteur, etc.), de même que la confirmation que ce tiers a discuté du projet de recherche avec la personne mineure ou inapte à consentir et que cette dernière accepte d'y participer volontairement.]*

## ANNEXE B

### LETTRE D'INVITATION

#### **Exploration des liens entre la formation à l'enseignement créditée de deuxième cycle universitaire et les actes pédagogiques des nouveaux enseignants du collégial.**

##### **Lettre d'invitation à collaborer à un projet de recherche**

**Responsable du projet :** Sébastien Boucher, étudiant à la maîtrise en éducation (concentration didactique)

**Adresse courriel :** sebb.boucher@gmail.com

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche visant à explorer les liens entre la formation à l'enseignement créditée de deuxième cycle universitaire et les actes pédagogiques des nouveaux enseignants du collégial.

Votre participation à cette recherche implique que vous acceptiez les conditions suivantes :

- 3. Être observé en classe par le chercheur.** À deux reprises durant la recherche (pendant la session d'automne 2017), un cours de trois heures sera discrètement observé par le chercheur qui notera le contexte, la disposition et le climat de classe, les comportements des étudiants et les événements particuliers à chaque séance d'observation. La grille utilisée permettra d'identifier le niveau de concentration sur l'apprentissage de vos actes pédagogiques. L'observateur se présentera en classe après s'être entendu avec vous sur le groupe et le moment de l'observation.
- 4. Répondre à des questions lors d'une entrevue.** Suite aux deux périodes d'observation, vous serez interviewé par le chercheur qui a réalisé votre observation en classe. Il vous donnera rendez-vous au moment qui vous conviendra le mieux. Lors de cette entrevue semi-dirigée d'environ trente minutes, vous pourrez décrire vos pratiques, ainsi que les facteurs que vous percevez comme ayant influencé votre enseignement ce jour-là et depuis vos débuts en tant qu'enseignant au collégial. Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. Chaque entrevue sera enregistrée sur un support audio. Elle sera ensuite transcrite sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

Votre participation ne comporte pas que des obligations, elle vous permet de bénéficier de rétroactions intéressantes. Par exemple, elle vous permettra de cerner les éléments qui ont influencé l'évolution et l'adoption de vos pratiques. Votre participation est aussi avantageuse pour votre cégep, car elle peut permettre d'identifier les types de formation qui favorisent le développement des pratiques et la réussite des étudiants. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation, mais il est vrai qu'elle demandera de votre temps et qu'elle pourrait déranger légèrement les activités des étudiants en classe. Les renseignements recueillis sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données collectées. Afin de rendre ces données anonymes, un code remplacera votre nom dans tous les documents de la recherche dès la signature du formulaire de consentement. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications relatives au projet.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs, vous êtes libre d'y mettre fin en tout temps. Votre consentement à participer sera valide lorsque vous aurez signé le présent formulaire. Votre participation implique que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE 3) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice des demandes émanant de la faculté d'éducation, Véronique Covanti, au numéro (514) 987-3000, poste 3359 ou par courriel à [covanti.veronique@uqam.ca](mailto:covanti.veronique@uqam.ca). Pour des questions sur la recherche, contactez le chercheur principal, Sébastien Boucher, au numéro (514) 224-0301 ou à l'adresse courriel suivante : [sebb.boucher@gmail.com](mailto:sebb.boucher@gmail.com)

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## ANNEXE C

### GRILLE D'OBSERVATION

Identification	
N°:	
Cours et discipline :	Lieu :
Date et heure de la séance :	Durée de la séance :
Nombre d'étudiants présents au début :	Après la pause :
Nom de l'observateur :	

1-Approches pédagogiques X		
Exposé magistral (sans interaction)	Exposé interactif EI- ou EI+	

#### Environnement physique et matériel

<i>Type de local</i>	X		
2-Amphithéâtre.			
3-Pupitres ou tables en rangées.			
4-Tables rassemblés (type séminaire).			
5-Classe virtuelle			
6-Autre(s). Précisez :			
<i>Matériel utilisé par l'enseignant</i>	X		
7-Ordinateur et présentation d'un diaporama.			
8-Gros caractères, mise en forme aérée.			
9-Objets pour démonstration. Précisez :			
10-Objets pour favoriser les interactions entre le professeur et les étudiants (tablettes, téléviseurs, iPod, etc.). Précisez :			
11-Distribution de documents. Précisez :			
12-Autre(s). Précisez : vidéos			
<i>Position de l'enseignant dans le local</i>	Jamais	Parfois	Souvent
	1	2	3
13-Assis derrière son pupitre.			
14-Debout devant les étudiants.			
15-Se déplace dans le local, parmi les étudiants.			
16-Autre(s). Précisez :			

**Communication**

	Jamais	Parfois	Souvent
<i>Communication verbale et corporelle de l'enseignant</i>	1	2	3
<b>17-Balaie du regard le groupe.</b>			
<b>18-Parle distinctement et de manière audible.</b>			
<b>19-Adopte un niveau de langage accessible sans être familier.</b>			
<b>20-Lit son support (DICTE ses notes papier ou présentation à l'écran).</b>			

## Actes centrés sur les étudiants

	Jamais	Parfois	Souvent	occurrence	
<b>Donner du sens à l'apprentissage</b>	1	2	3		
21-Explique l'utilité, l'importance ou l'intérêt des apprentissages.					
22-Décrit les contextes dans lesquels les apprentissages ont une utilité, une importance ou un intérêt.					
23-Pose des questions ou propose une activité pour que les étudiants puissent identifier eux-mêmes l'utilité, l'importance ou l'intérêt des apprentissages.					
<b>Agir sur les connaissances antérieures</b>	1	2	3	occurrence	
24-Fait lui-même le rappel des connaissances antérieures.					
25-Fait des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles.					
26-Amène les étudiants à faire le rappel des connaissances antérieures.					
27-Amène les étudiants à faire des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles.					
28-Amène les étudiants à échanger entre eux pour activer les connaissances antérieures.					
<b>Soutenir l'activité intellectuelle</b>	1	2	3	occurrence	
29-Pose des questions du type : « avez-vous compris? » ou « avez-vous des questions? »					
30-Laisse du temps aux étudiants pour réfléchir avant de répondre ou pour formuler leurs propos.					
31-Sollicite les opinions, les expériences personnelles ou professionnelles.					
32-Pose des questions amenant les étudiants à réaliser des opérations peu complexes <b>comme</b> se rappeler, énumérer, identifier, préciser, etc.					
33-Propose une activité <sup>3</sup> amenant les étudiants à réaliser des opérations peu complexes <b>comme</b> se rappeler, énumérer, identifier, préciser, etc.					
Précisez l'activité :					
34-Pose des questions amenant les étudiants à réaliser des opérations complexes <b>comme</b> comparer, expliquer, confronter, analyser, faire une synthèse, évaluer, modéliser, créer etc.					
35-Propose une activité <sup>3</sup> amenant les étudiants à réaliser des opérations complexes <b>comme</b> comparer, expliquer, confronter, analyser, faire une synthèse, évaluer, modéliser, créer etc.					
Précisez l'activité : - atelier de lecture sur les théories de l'intelligence, atelier d'intégration.					
<b>Soutenir l'activité intellectuelle</b>	Ne s'applique pas	1	2	3	occurrence
36-Lorsqu'aucune réponse n'est proposée, reformule ses questions.					
37-Lorsqu'un étudiant a une mauvaise réponse ou tient un commentaire hors propos, répond de manière constructive.					
<b>Accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités</b>				en classe	à la maison
Précisez les activités : atelier de lecture sur les théories de l'intelligence.					
38-Donne des explications ou des consignes détaillées sur la tâche à accomplir.					
39-Illustre les étapes du travail en donnant un ou des exemples.					
40-Recueille les réponses et conclut l'activité.					
41-Offre ou fait de l'accompagnement en cas de besoin.					
42-Circule d'un étudiant ou d'une équipe à l'autre pour les soutenir ou les recentrer sur la tâche.					

<sup>3</sup> **Activité** : moment circonscrit où le professeur met en action les étudiants ou les rends actifs intellectuellement.

	Jamais	Parfois	Souvent	occurrence
<b>Susciter et exploiter les interactions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
43-Suscite une participation individuelle en s'adressant à un étudiant en particulier.				
44-Suscite une participation de l'ensemble de la classe en s'adressant à tous les étudiants.				
45-Amène les étudiants à interagir entre eux en animant une discussion ou en proposant des activités.				
<b>Soutenir l'organisation des connaissances</b>				<b>X</b>
46-Communique le plan de la séance au début de la séance.				
47-Énonce les objectifs de la séance.				
<b>Soutenir l'organisation des connaissances</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>occurrence</b>
48-Réfère au plan de la séance si présenté en début de séance.				
49-Effectue des répétitions <u>ou</u> reformule une même idée.				
50-Explicite ou résume lui-même les idées, notions ou concepts essentiels.				
51-Amène les étudiants à résumer les idées, notions ou concepts essentiels.				
52-Réutilise une intervention d'un étudiant pour faire lui-même les liens avec le contenu.				
53-Réutilise une intervention d'un étudiant pour amener les étudiants à faire d'autres liens.				
54-Structure, organise lui-même les connaissances en présentant ou en réalisant, par exemple, un tableau, un réseau de concepts, un schéma, un plan de travail pour les étudiants ou en formulant des hypothèses, etc.				
55-Fait participer seulement un ou quelques étudiants à la structuration, organisation des connaissances.				
56-Amène l'ensemble des étudiants à participer à la structuration, organisation des connaissances.				
<b>Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>occurrence</b>
57-Effectue une évaluation formative.				
58-Identifie les points que les étudiants doivent améliorer (rétroaction)				
59-Propose des moyens précis pour que les étudiants puissent apporter des améliorations.				
60-Amène les étudiants à s'autoévaluer.				
61-Amène les étudiants à évaluer le travail de l'équipe.				
<b>Favoriser le transfert des nouveaux apprentissages</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>occurrence</b>
62-Réalise lui-même une synthèse pour conclure.				
63-Fait lui-même les liens entre les nouvelles connaissances et un contexte simple d'application en recourant à des exemples, analogies, anecdotes.				
64-Demande aux étudiants de faire des liens entre les nouvelles connaissances et un contexte simple d'application.				
65-Demande aux étudiants d'identifier un nouveau contexte d'application.				
<b>Développer la capacité réflexive</b>				<b>X</b>
66-Explique de quelle manière lui-même procède pour analyser ou résoudre un problème, un cas ou une situation.				
67-Pose des questions ou propose une activité qui demande aux étudiants d'expliquer leur façon de faire pour analyser ou résoudre un problème, un cas ou une situation.				

**Climat général de la classe**

<i>Plus de la moitié des étudiants</i>	
68-Participent.	X
69-Écoutent.	
70-Posent des questions de leur propre initiative.	
71-Sont distraits (textent, naviguent sur des sites Internet, bavardent, etc.)	
72-Sortent temporairement pendant la séance.	

**Événements qui se sont produits lors de la séance****Résumé des points essentiels observés et menu du cours (étapes suivies par le prof)**

## ANNEXE D

### GUIDE D'ENTRETIEN

#### **Identification**

Vous êtes invité à participer à cette recherche qui a préalablement été approuvée par votre institution d'enseignement. Votre implication implique que vous répondez individuellement à ce questionnaire. Veuillez confirmer votre choix en répondant à la question suivante :

Consentez-vous à participer à cette recherche?

→ Oui, je consens.

→ Non, je refuse.

Quelle est votre date de naissance (jour/mois/année)?

Quelles sont les trois premières lettres de votre nom de famille?

Quelle discipline enseignez-vous?

Quel type de formation pédagogique avez-vous suivie?

À ce jour, êtes-vous toujours en formation?

### **Questionnaire**

De quelle façon vos pratiques ont-elles évolué depuis votre entrée en fonction au cégep?

Quelles pratiques ont changé et de quelle manière?

Avez-vous par exemple changé la façon de débiter vos cours?

De quelle façon vos modalités d'évaluation sont-elles différentes de celles mises en place au début de votre carrière?

Que pensez-vous de votre rôle en ce qui concerne la motivation des étudiants?

Les apprentissages que vous visez ont-ils changé dans le temps?

Quels moyens mettez-vous en œuvre aujourd'hui pour que vos étudiants effectuent ces apprentissages?

De quelle façon ces moyens s'apparentent-ils à ceux que vous utilisiez lors de vos débuts?

Selon vous, qu'est-ce qui a influencé ces changements de pratique?

Pouvez-vous placer en ordre d'importance les moyens qui ont le plus influencé le changement de vos pratiques?

Est-ce que certains facteurs sont liés à des pratiques particulières?

Quel rôle a joué la formation créditée que vous avez suivie?

**Nous vous remercions de votre collaboration.**

**Pour toute demande relative à ce questionnaire ou concernant la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur principal Sébastien Boucher à l'adresse suivante :**

**[sebb.boucher@gmail.com](mailto:sebb.boucher@gmail.com)**

## ANNEXE E

### GRILLE DE CODAGE

1. Consentement à la recherche
  - 1.1 Oui
  - 1.2 Non
  
2. Date de naissance
  
3. Nom de famille
  
4. Sexe
  - 4.1 M
  - 4.2 F
  - 4.3 A
  
5. Discipline enseignée
  
6. Type de formation pédagogique
  
7. Formation en cours

#### **Début de l'entretien**

8. **Évolution des pratiques** : changement des pratiques pédagogiques au fil du temps
  - 8.1 Évoluées beaucoup : mesure de l'évolution des pratiques
  - 8.2 Plus ou moins évoluées : mesure de l'évolution des pratiques
  - 8.3 Peu évoluées : mesure de l'évolution des pratiques
  - 8.4 Pas évoluées : mesure de l'évolution des pratiques
  - 8.5 Pratiques début : état des pratiques de l'enseignant à ses débuts comme professeur

8.6 Changement d'approche : changement de l'approche à l'enseignement de manière générale (ex : magistral vers pédagogie active, mise en place de pédagogie par projet, d'outils techno pédagogiques, etc.)

9. **Perception de soi** : façon dont l'enseignant se perçoit en tant que professionnel. (Sentiment de confiance, auto efficacité, etc.)

9.1 Rapport au savoir : position de l'enseignant vis-à-vis les connaissances qu'il doit transmettre et les compétences qu'il doit développer chez les étudiants

10. **Pratiques particulières** : changement au niveau de pratiques spécifiques

10.1 Planification : façon de planifier le cours dans son ensemble ou au niveau des leçons individuelles

10.2 Évaluation : mise en place de nouvelles modalités d'évaluations (ex : grille d'évaluation, évaluation authentique, évaluation formative, rétroaction, etc.)

10.3 Stratégies d'enseignement : stratégies mises de l'avant afin d'encadrer et soutenir l'apprentissage

10.4 Activités : activités mises de l'avant afin de faire développer des apprentissages aux étudiants

10.5 Évaluation : mise en place de nouvelles modalités d'évaluations (ex : grille d'évaluation, évaluation authentique, évaluation formative, rétroaction, etc.)

10.6 Relation avec les étudiants : relations interpersonnelles entre l'enseignant et ses étudiants, interventions au niveau de la motivation, gestion de classe, etc.

10.7 Répercussions au niveau des étudiants : effets des changements de pratiques particulières au niveau des étudiants.

11. **Raisons qui justifient l'emploi de certaines pratiques** : (à voir, la question n'est pas vraiment posée)

11.1 Préférences personnelles

- 11.2 Pour aider les étudiants
- 11.3 Raisons pratiques d'utilisation
- 11.4 Raisons pédagogiques d'utilisation
- 11.5 Réplique du model : l'enseignant réplique la façon dont il s'est fait enseigné lorsqu'il était étudiant.

**12. Début du cours** : changement de la façon de débiter les cours

- 12.1 oui
- 12.2 non
- 12.3 façon de débiter : façon dont l'enseignant débute à présent ses cours

**13. Rôle par rapport à la motivation des étudiants** : posture de l'enseignant au niveau de la motivation des étudiants

- 13.1 Professeur responsable
- 13.2 Professeur + ou – responsable
- 13.3 Professeur pas responsable
- 13.4 Façon d'intervenir : de quelle façon précise l'enseignant intervient au niveau de la motivation de ses étudiants
- 13.5 Facteurs agissants sur la motivation : ce que l'enseignant considère comme facteur qui vient modifier la motivation des étudiants.
- 13.6 Difficulté à motiver : l'enseignant exprime de la difficulté à motiver ses étudiants

**14. Apprentissages** : changements au niveau des apprentissages ciblés pour les étudiants

- 14.1 Oui
- 14.2 Non
- 14.3 Plus ou moins

14.4 Apprentissages visés : quels apprentissages sont ciblés par l'enseignant (à enlever car non-utilisé ???)

14.5 Changement apportés : quelles différences par rapport aux apprentissages ciblés en début de carrière

**15. Moyens pour faire apprendre** : ce que l'enseignant fait pour faire développer les apprentissages aux étudiants

15.1 Fait lui-même : l'enseignant se met en action (explique, donne des exemples, fait des liens, etc.)

15.2 Fait faire par les étudiants : l'enseignant demande aux étudiants de faire (prendre des notes, donner des exemples, faire des liens, schématiser, etc.)

15.3 Évalue : l'enseignant mentionne que les connaissances présentées seront assujetties à des évaluations ou demande de réaliser certains tâches/activités qui seront évaluées

15.4 Accompagne : l'enseignant projette les étudiants en action au sein d'une activité dont il contrôle le déroulement et accompagne les étudiants en répondant aux questions, en suggérant des pistes, etc.

**16. Évolution des moyens** : différences entre les moyens actuels et ceux mis en œuvre en début de carrière

16.1 Semblables

16.2 Différents

**17. Facteurs de changements** : ce qui influence les changements de pratiques mentionnés

17.1 Expérience

17.2 Formation : pédagogique

17.3 Formation : disciplinaire

17.4 Échange avec les pairs : collègues, conseillers pédagogiques, gestion départementale, etc.

17.5 Livres ou articles

**18. Ordre d'importance des facteurs** : facteurs mentionnés auparavant

**19. Facteurs liés aux pratiques** : facteurs liés à des pratiques particulières

**20. Rôle de la formation créditée** : par rapport aux éléments mentionnés auparavant

20.1 Effet au niveau des pratiques : effets de la formation au niveau des pratiques d'enseignement

20.2 Effet au niveau des conceptions : effets au niveau de la façon dont l'enseignant conçoit l'enseignement/apprentissage

20.3 Effet au niveau de la perception de soi : comment l'enseignant se perçoit comme professionnel suite à sa formation en pédagogie

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Austin, A.-E., et Wulff, D.-H. (2004). *The challenge to prepare the next generation of faculty*. Dans *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (p.3-16). Jossey-Bass
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J., et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés: quelles retombées? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-21.
- Bateman, D. (1999). *Changing the guard: An exploratory study of new faculty in the Anglophone Cegeps and the impact on the professional development* (Rapport soumis aux cégeps anglophones. Montréal.
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau: élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie Collégiale*, 14(3), 16-21.
- Bédard, D. (2006). *Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle*. Dans *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 83-101). De Boeck Supérieur.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bronckart, J. (2001). *S'entendre pour agir et agir pour s'entendre*. Dans *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37582>
- Cantin, A., et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, Montréal, Collège de maisonneuve.
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant. Entre pratiques déclarées et pratiques effectives. Communication au REF 98. *Savoirs, rapports au savoir et professionnalisation*. Actes publiés sur CD Rom.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ? *Phronesis*, 1(3), 1-3.
- Comité paritaire (2008). *Enseigner au collégial portrait de la profession : Étude du comité paritaire*.

- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif: dix années de consultation et de réflexion*. Montréal: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial une pratique professionnelle en renouvellement : avis à la ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial un projet collectif enraciné dans le milieu : avis au Ministre de l'éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial, l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation [ressource électronique] : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège : version abrégée : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. (9782550518495). Québec]: Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/277905>.
- Develay, M., Peut-on former les enseignants ?, Paris, ESF, 1994, p. 119.
- Emploi Cégep (2018, juillet). Foire aux questions. *Exigences minimales pour enseigner au collégial*. Récupéré de <http://fr.emploicegep.qc.ca/a-propos/questions>
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). *Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant de la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert*. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p.239-267). Québec : Presses de l'université Laval.
- Gagné, R.-M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4e ed. éd.). Montréal : New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Grandtner, A.-M. (2007). *Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Quelques éléments pour la formation*. Dans L. Langevin (Ed.). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 19–47). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gregory, J. et Jones, R. (2009). Maintaining competence: a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 57(6), 769-785.
- Hamel, T., Héon, L. et Savard, D. (2006). *Les cégeps: Une grande aventure collective québécoise*. Presses Université Laval.

- Hanbury, A., Prosser, M. et Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academic's approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, M., et Miles, M.-B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, France: De Boeck Université.
- Kember, D. et Kwan, K.-P. (2000). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse. Université de Strasbourg, 2016.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial une construction personnelle et sociale*. Rapport PAREA, Collège Maisonneuve.
- Leduc, D., Ménard, L., Bédard, D. et Lameul, G. (2016). Observing new professors in class: initial results of the effects of short-term training on teaching practices. *Higher Education Research and Development*, 13(3), 59-71.
- Lenoir, Y. (2012). *Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité: une démarche multidimensionnelle*. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité* (p. 229-256). Paris: L'Harmattan.
- Leroux, J.-L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans Ménard, L. et Saint-Pierre, L (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 330-353). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC.
- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25(3), 3-17.
- Ménard, L., Hoffmann, C. et Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants chercheurs. *Recherche et formation*, 84, 125-140.

Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. et Riopel M. (sous presse). Contribution de la formation et de l'accompagnement pédagogiques au développement des pratiques d'enseignement à l'université : une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie universitaire*. Article accepté avec corrections

Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L. Raïche, G., Nault, G et Bégin, C. (2012). *Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche FQRSC. Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018, juillet). *Formation collégiale*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/>

Monchatre, S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Ndorero, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré de [http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf](http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf)

Parent, A.-M. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec: 2e partie du rapport, suite. Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs* (Vol. 3). Ronalds Federated Limited.

Parmentier P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent elles la construction de compétences?* Développement d'un outil d'analyse: le Comp.A.S., Louvain-la-Neuve: UCL, Grifed, Document inédit, 20 p. Récupéré sur le site [www.grifed.ucl.ac.be](http://www.grifed.ucl.ac.be)

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher Education*, 23(5), 557-571.

Raymond, D., Bertrand, M-C., Foley, P., Poirier, P., et Lévesque, R. (2005). *Soutien aux grandes innovations pédagogiques: rapport final: l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial: élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation*.

Rocheleau, J. (2009). *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*. Repéré de [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874\\_Approche\\_cognitiviste\\_apprentissage2009\\_10\\_05.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf).

- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Saint-Pierre, L. (2008). Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant: comment les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage? *Pédagogie Collégiale*, 22(1), 34-40.
- Saint-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>
- Saint-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). *Une grille d'analyse de ses interventions en classe*. Dans Ménard, L. et Saint-Pierre, L (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 35-52). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC.
- Steffy, B. E., et Wolfe, M. P. (2001). A life-cycle model for career teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 38(1), 16-19.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., et Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1), 25-49.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 67, 15-30.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Montréal Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances 1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique* (p.79-98). Montréal, Québec : Éditions MultiMondes
- Trigwell, K., et Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Université de Montréal. (2018, juillet). Guide d'admission et des programmes d'études. Dans *Microprogramme de 2e cycle en formation à l'enseignement postsecondaire*. Récupéré de <https://admission.umontreal.ca/programmes/microprogramme-en-enseignement-postsecondaire/structure-du-programme/>

Université du Québec à Montréal. (2018, juillet). Étudier à l'UQAM. Dans *Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur*. Récupéré de <https://etudier.uqam.ca/programme?code=0680>

Université de Sherbrooke. (2018, juillet). Accueil/PERFORMA. Dans *Poursuivre et cheminer avec PERFORMA*. Récupéré de (<https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/2e-cycle/>)