

Le Master Teacher Program : Un exemple pour l'enseignant en développement¹

Susan Kerwin-Boudreau, Ph.D.
Collège régional Champlain, St. Lambert

Résumé

Dans cette étude qualitative, j'ai examiné sur une période de deux ans les conceptions de six enseignantes du cégep en matière de pédagogie (l'enseignement) et d'apprentissage alors qu'elles terminaient les quatre premiers cours d'un programme de perfectionnement professionnel (*Master Teacher Program* ou MTP). L'analyse d'entrevues répétées et semi-structurées a été effectuée en jumelant les doubles processus de catégorisation et de mise en relation (Maxwell et Miller, 2008). Les résultats de ces deux processus ont fait apparaître quatre profils et trois dimensions majeures. Les quatre profils issus de la catégorisation décrivent un mouvement du centre d'action et d'influence qui se déplace de l'enseignant à l'apprenant alors qu'il était à l'origine positionné sur l'enseignant. J'ai employé quatre métaphores, celle de l'éveil, de l'extension, de l'exercice et celle de la mise en forme afin de représenter ces quatre profils. Trois dimensions majeures reliées aux conceptions des enseignantes sont également apparues. Les participantes ont indiqué être devenues plus conscientes de l'apprenant et du processus d'apprentissage, mieux cibler leur planification de classe et leur enseignement. Elles ont développé une meilleure connaissance de soi, et plus particulièrement, une conscience plus grande de leur identité professionnelle d'enseignante. Avec le temps, la réflexion sur la pratique a été un facteur sous-jacent déterminant pour acquérir de nouvelles perspectives.

¹ Cet article de vulgarisation a été subventionné par le ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport dans le cadre du Programme à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Présentation du chercheur

Les questions que je me posais sur ma propre pratique il y a cinq ans sont à l'origine de l'intérêt pour cette recherche. J'enseignais la psychologie au niveau collégial depuis presque 30 ans. Bien que j'aime enseigner ma discipline et que je recevais des commentaires favorables lors des évaluations des étudiants, mes connaissances en pédagogie s'appuyaient simplement sur des années d'expérience accumulées. L'évaluation de mon enseignement revenait essentiellement à un processus d'essais et d'erreurs assez solitaire et largement basé sur mes propres expériences en tant qu'apprenant. Ma pratique n'était ni particulièrement réflexive ni nourrie par les connaissances actuelles dans le domaine de l'éducation. C'est lorsque j'ai participé au Master Teaching Program (MTP) (programme de formation en enseignement collégial) en tant que consultante pour les cours que j'ai commencé à parcourir la littérature en éducation traitant de pédagogie. J'étais plus particulièrement intéressée à explorer davantage les deux domaines du perfectionnement professionnel et de la réflexion en enseignement supérieur. J'avais envie de réfléchir sur ce savoir, à la lumière de ma propre pratique. J'ai pu terminer cette étude grâce à une bourse du programme PAREA reçue par l'intermédiaire du Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport, durant l'année scolaire 2007-2008.

Revue de littérature et question de recherche

Des décennies de recherche ont souligné les liens évidents qui existent entre la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des étudiants. Cependant, la plupart de ces recherches se sont penchées sur le niveau primaire et secondaire où l'accent est mis sur la pédagogie. La situation diffère en enseignement supérieur. Les enseignants y sont des experts dans leur discipline et, en dépit d'une absence de connaissances de base en pédagogie, on s'attend à ce qu'ils soient capables d'enseigner efficacement. Beaty (1998) y fait référence en nommant cette hypothèse « double professionnalisme ». Selon cet auteur, la recherche actuelle suggère que l'expertise en pédagogie serait aussi importante que l'expertise dans la discipline.

Au cours des dernières décennies, la pédagogie a pris une place de plus en plus centrale en enseignement supérieur. Cette plus grande importance du statut accordé à la pédagogie a été alimentée par l'apparition de mouvements tel que le Scholarship of Teaching (l'art

d'enseigner) de Boyer (1987) et par la situation générale changeante en enseignement supérieur (Nicholls, 2001), c'est-à-dire, l'augmentation du nombre d'étudiants et leur diversité. Ces facteurs ont mené à une exigence de plus grande responsabilisation dans les deux champs de la pédagogie et de l'apprentissage des étudiants. En dépit de ces exigences, le fait demeure que l'idée d'apprendre à enseigner reste un phénomène relativement récent en enseignement supérieur et rencontre beaucoup de résistance (Brew, 1999). Christopher Knapper (2005), professeur émérite à l'université Queen, soutient que cette résistance peut être liée à une absence de préparation formelle pour apprendre à enseigner en enseignement supérieur, à une absence d'accréditation des niveaux minimums de compétence requis et à une absence d'intérêt des enseignants à l'endroit du perfectionnement professionnel continu. Les nouveaux enseignants sont particulièrement vulnérables. En effet, provenant de formations universitaires très spécialisées et axées sur la recherche, faisant face à une charge d'enseignement écrasante, ils parviennent à peine à maintenir la tête hors de l'eau dans leur enseignement. La combinaison de ces facteurs n'encourage pas des pratiques d'enseignement qui développent des niveaux de pensée complexes chez les étudiants (Saroyan & Amusden, 2004).

Les collèges et les universités ont répondu au défi d'améliorer la pédagogie en offrant du soutien aux enseignants, soutien qui va d'ateliers à des cours et à des programmes plus longs. On a reproché à un grand nombre de ces initiatives de ne pas répondre aux besoins des enseignants. Ces besoins comprennent le fait qu'apprendre à enseigner est un processus évolutif qui s'appuie sur le temps et qui s'améliore à l'aide d'interactions avec des pairs compétents. En outre, de telles initiatives en perfectionnement professionnel doivent être ancrées à la recherche et à la théorie pertinentes, afin que les enseignants puissent faire des allers-retours constants entre la théorie et la pratique (cité dans Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996). Des programmes qui intègrent ces critères doivent être créés, mis en œuvre et évalués.

Un champ d'une importance particulière, qui est à la base du processus de perfectionnement des enseignants, porte sur les conceptions ou les croyances de ceux-ci en matière de pédagogie et d'apprentissage. Ces conceptions agissent comme des filtres et jouent un rôle important dans les décisions prises par les enseignants (Saroyan et al., 2004). Au niveau pré-collégial, les conceptions des enseignants font l'objet d'un nombre important de recherches. Par contraste, au niveau collégial, on retrouve peu d'études sur l'influence que

peuvent avoir ces conceptions sur les pratiques d'enseignement (Frang, 1996), ce qui ouvre la porte à un champ important de recherche.

Un certain nombre de cadres théoriques peuvent jeter un éclairage sur le processus de changement des conceptions chez les enseignants du niveau de l'enseignement supérieur. Ceux qui ressortent le plus sont les théories implicites concernant la pensée de l'enseignant (Ramsden, 1992) et la théorie de l'apprentissage transformationnel de Mezirow (1991). De plus, plusieurs chercheurs, y compris Kember (1997) ont décrit une progression dans les conceptions des enseignants où le centre d'action et d'influence, à l'origine positionné sur l'enseignant, se déplace pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Cependant, il n'existe aucune description des processus internes qui sont à la base de ces changements conceptuels, où l'étudiant est placé au centre du processus d'apprentissage. Enfin, on ne s'est pas penché encore sur le temps que demande ce changement de perspective.

Dans cette étude, j'ai suivi les modifications graduelles des conceptions de plusieurs enseignants de niveau collégial, modifications provoquées par un programme de perfectionnement professionnel, le Master Teacher Program (MTP), un programme de formation en enseignement collégial où plus de 100 enseignants du cégep de langue anglaise sont actuellement inscrits. La question à la base de ma recherche était : quel est le rôle joué par un processus de réflexion sur la pédagogie et l'apprentissage réalisé dans le cadre des quatre premiers cours, offerts sur une période de deux ans, d'un programme de perfectionnement professionnel, le MTP, dans des changements conceptuels chez les enseignants en matière de pédagogie et d'apprentissage ?

Le Master Teacher Program

Le MTP est un programme de perfectionnement professionnel spécifiquement conçu pour les enseignants de langue anglaise du système collégial québécois. C'est un programme unique en son genre. Ce sont des enseignants de niveau collégial réputés - beaucoup d'entre eux ayant participé à la mise sur pied du système collégial - qui ont conçu le curriculum et qui l'enseignent (Bateman, 2002). Dès ses débuts, le MTP se voulait un programme adapté aux besoins dont la maîtrise serait assurée par les cégeps membres. Un consortium de cégeps de langue anglaise supervise donc le programme. Un comité de direction, composé de répondants locaux de cégeps membres a été mis sur pied et se rencontre régulièrement pour

gérer le MTP. Le MTP est affilié au programme Performa de l'université de Sherbrooke. Les participants peuvent obtenir soit un diplôme d'enseignement (DE) après 30 unités ou une maîtrise en enseignement (ME), à la suite de 45 unités.

Selon la coordonnatrice du curriculum du programme, le Dr. Dianne Bateman, le MTP cherche à promouvoir l'art d'enseigner en offrant aux enseignants de niveau collégial les savoirs, les compétences et les qualités personnelles requises pour enseigner efficacement à ce niveau. Le programme vise plus particulièrement à « développer chez chaque nouvel enseignant la capacité de simultanément observer, surveiller, analyser et ajuster au besoin les processus intellectuels, psychologiques et affectifs complexes qui se produisent dans leurs classes respectives» (Bateman, 2002, p.2 de 6). En offrant une aide directe et pratique, le programme aspire à raccourcir le temps nécessaire aux enseignants débutants pour devenir des maîtres enseignants (Bateman). La forte composante de formation théorique du MTP est basée sur les théories contemporaines sur l'apprentissage (Bransford, Brown, Cocking & Donovan, 2000) et, en particulier, sur l'apprentissage chez les adultes (Mezirow, 1992).

Les quatre premiers cours forment le noyau du programme. Ces cours sont : College Teaching : Issues and Challenges (Enseigner au cégep : questions et enjeux), Psychology of Learning for the College Classroom (Psychologie de l'apprentissage au cégep), Instructional Strategies (Stratégies d'enseignement), et Assessment (Évaluation). Ces cours sont donnés successivement et ils sont obligatoires pour tous les étudiants. Ils permettent aux enseignants de réfléchir sur leurs conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage et de les remettre en question, à la lumière des recherches et des applications actuelles des sciences cognitives. Pour cette étude, je me suis penchée sur les conceptions des enseignants en matière de pédagogie et d'apprentissage à la fin des quatre cours de base du programme.

Méthodologie

Le comité de direction qui supervise le MTP m'a autorisée à recruter des participants pour ma recherche. La cohorte que j'ai choisie avait commencé le programme du MTP durant l'automne 2005. De ce groupe, 6 enseignantes ont accepté de participer à la recherche. Issues de plusieurs cégeps, elles possédaient des expériences d'enseignement allant de un à vingt cinq ans dans diverses matières. Elles avaient enseigné dans les deux branches du collégial, les programmes préuniversitaires et techniques. Des pseudonymes ont été attribués à chacune

d'entre elles afin de préserver leur anonymat. J'ai eu une entrevue avec chaque participante à la fin de chacun des quatre cours du MTP puis une cinquième entrevue rétrospective. En plus de recueillir plus de 25 heures d'entrevues avec les six participantes, elles m'ont également confié leurs cartes conceptuelles et leurs journaux de bord. J'ai utilisé leurs réflexions à partir de ces trois sources de matériel accumulées durant ces deux années, afin d'évaluer l'évolution de leurs conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage.

Dans cette recherche qualitative, j'ai appliqué les doubles processus de catégorisation et de mise en relation pour l'analyse des données recueillies (Maxwell & Miller, 2008). Lorsque ces deux procédures sont jumelées, elles peuvent apporter une compréhension plus globale des résultats. Pour catégoriser les données, j'ai utilisé la méthode d'analyse comparative (Constant comparative method) telle que décrite par Maykut et Morehouse (1994) et par Charmaz (1998, 2000, 2005). Sur une période d'environ quinze mois, j'ai manuellement codé chaque ligne des 418 pages de la transcription des données d'entrevues. J'ai également analysé d'autres sources de données y compris deux séries de cartes conceptuelles sur la pédagogie et l'apprentissage et approximativement 360 pages de journaux de bord. Je n'ai pas codifié les cartes conceptuelles et les journaux de bord, mais j'ai plutôt utilisé ce matériel comme preuve pour corroborer les constatations tirées des données d'entrevues. Après avoir catégorisé les données d'entrevues, j'ai utilisé une stratégie de mise en relation pour construire trois résumés narratifs, résumés basés sur une analyse plus contextuelle du récit de chaque participante. Les trois participantes que j'ai choisies pour les résumés narratifs étaient différentes en termes de nombre d'années d'expérience, de formations disciplinaires et de types de programmes. Ainsi, elles représentaient un échantillonnage dirigé. Pour l'identification des principaux thèmes contenus dans les résumés narratifs, j'ai appliqué une méthodologie connue sous le nom d'analyse holistique de contenu (Holistic content analysis) telle que décrite par Lieblich (1998) et Seidman (1998). J'ai également utilisé la technique de «l'auteur fantôme» (Ghostwriting, Rhodes, 2000) par laquelle j'ai bâti les résumés narratifs à la première personne, en utilisant le plus possible les propres mots du participant. J'ai soumis les résumés narratifs ainsi construits aux commentaires des participants. Ils sont ainsi devenus des oeuvres communes. J'ai écrit des notes de nature analytique durant tout le processus de collecte, d'analyse et d'interprétation des données. Ces notes m'ont aidée à rester consciente de mes propres conceptions et partis pris.

Résultats

4 Profils

Quatre profils majeurs, ou quatre phases, se sont dégagés du processus d'évolution des conceptions des 6 participantes en matière de pédagogie et d'apprentissage sur une période de deux ans. C'est la codification des données d'entrevues qui a fait apparaître ces profils. J'ai utilisé quatre métaphores ; éveil, extension, exercice et mise en forme, pour représenter ces profils. L'usage de métaphores introduit une nouvelle méthode pour analyser des données et cela m'a permis de mieux comprendre la complexité des phases relevées. Les qualités kinesthésiques et affectives particulières évoquées par ces métaphores m'ont permis de percevoir les phases d'une manière qualitativement différente. Vu sous cette optique – les métaphores étant les parties thématiques d'un processus de passage à travers quatre profils- j'ai pu observer les données d'une manière plus complexe et en tant que parties intégrantes d'un ensemble. Dans le paragraphe suivant, je décris la procédure qui a été utilisée pour obtenir la première métaphore de l'éveil.

Trois thèmes conceptuels essentiels se sont dégagés de l'analyse de la première série d'entrevues. Premièrement, les participantes avaient pris conscience de leurs conceptions initiales en matière de pédagogie et d'apprentissage, où l'enseignant joue un rôle central. Elles se sont aussi heurté à des informations probantes qui ont remis en question leurs conceptions et leurs croyances ont commencé à changer. Je me suis penchée sur ces trois thèmes, et essayant de rendre ce processus plus clair, je me suis demandé : « Qu'est-ce que cela évoque en moi ? ». Il y avait une image, celle de quelqu'un qu'on réveille ou qu'on stimule, qui s'éveille de façons anciennes de penser et qui se met à percevoir les choses différemment. Ainsi, la métaphore de l'éveil m'a procuré une façon de penser sur ce qui est devenu le premier profil majeur. Bien que les participantes aient exprimé de l'enthousiasme à propos des nouvelles notions auxquelles elles étaient exposées, elles ne savaient pas encore comment intégrer ces notions à leur pratique, tel que révélé dans l'extrait suivant :

« Je mettais peu en œuvre ce que j'apprenais. Je crois que j'étais très stimulée. Je réalisais qu'il y avait beaucoup à apprendre et j'aimais beaucoup ce que j'apprenais mais je ne me sentais pas suffisamment à l'aise pour introduire beaucoup de changements dans la classe ».

(Anne, entrevue 1 - juin 2006.)

Lorsque j'ai réalisé la deuxième série d'entrevues, les participantes avaient terminé le deuxième cours du MTP, Psychology of Learning (Psychologie de l'apprentissage). Le matériel des entrevues révéla que les participantes avaient acquis des connaissances plus étendues se rapportant à l'apprenant et à la compréhension des processus d'apprentissage. Cependant, plusieurs d'entre elles trouvaient le contenu du cours difficile et elles éprouvaient des difficultés à établir des liens cognitifs entre la théorie et la pratique :

« Cela a suscité beaucoup d'interrogations en moi. J'ai quelques pistes mais je ne sais pas si j'ai beaucoup de réponses. Je crois que la psychologie de l'apprentissage est vraiment complexe ». (Ella, entrevue 2, juin 2006.)

J'ai représenté cette phase à l'aide de la métaphore de l'extension. Plusieurs participantes ont mentionné que l'environnement scolaire du MTP, où les enseignants de disciplines variées partagent leurs idées sur l'apprentissage, a été une composante importante de leur processus d'apprentissage durant cette phase.

En général, c'est seulement durant la troisième série d'entrevues, après avoir terminé le troisième cours du MTP, Instructional Strategies (Stratégies d'enseignement), que les participantes déclarèrent se sentir suffisamment à l'aise pour mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement dans leurs classes. Ces stratégies avaient été conçues pour susciter une participation active de leurs étudiants. Les participantes ont également démontré une capacité améliorée de réfléchir de façon critique sur leur pratique. En classe, si les activités planifiées ne se déroulaient pas comme prévues, elles étaient capables de faire appel à des outils d'analyse qui leur permettaient d'évaluer la situation, d'ajuster leur stratégie et d'essayer à nouveau. Je fais référence à cette phase à l'aide du terme « exercice ». Les connaissances acquises sur la manière dont les étudiants apprennent étaient mises en action et elles exerçaient une influence à la fois sur leur planification et sur l'usage du temps passé en classe. Les participantes commençaient à être capables de se distancer du seul contenu à transmettre.

« Ce que j'ai le plus appris, c'est de ne pas être autant obsédée par la transmission du contenu. Donnez-leur les outils pour accéder au prochain niveau, laissez-les être des apprenants et y trouver du plaisir ». (Fran, entrevue 3, janvier 2007.)

Les données issues de la quatrième série d'entrevues, réalisées à la fin du quatrième cours, ont montré que les participantes ont acquis de nouvelles connaissances intuitives sur la signification et le but de l'évaluation :

« Avant, j'aurais pensé : j'enseigne et maintenant je dois faire une évaluation, ho non ! Maintenant, je sais que l'évaluation est le moteur de l'apprentissage. Les étudiants apprennent à propos de ce qu'ils vont être évalués ». (Barb, entrevue 4, mai 2007.)

Un changement important s'est produit chez Carly quant à sa compréhension de l'évaluation :

« Avant ce cours, l'évaluation voulait à peu près dire donner des examens et les corriger. Maintenant, j'ai une perspective complètement différente. L'évaluation, c'est ramasser de l'information et essayer de déterminer les connaissances acquises par les étudiants ». (Carly, entrevue 4, juin 2007.)

Selon moi, la rencontre des participantes avec la notion d'évaluation a été le moment « d'éveil de groupe » le plus important de la recherche. L'évaluation était maintenant perçue comme un repère de l'apprentissage de l'étudiant. Cela avait non seulement un effet sur leurs propres conceptions mais également, selon leurs témoignages, sur leur pratique. Elles démontraient une compréhension plus profonde des rôles d'enseignants, d'apprenants et de celui joué par le curriculum. Je fais référence à cette phase à l'aide du terme « mise en forme ».

Les quatre profils qui se sont dégagés du codage des données d'entrevues se sont également retrouvés, à divers degrés, dans les trois résumés narratifs que j'ai construits en utilisant les propres mots des participantes. Dans son résumé narratif, Deana décrit son processus d'apprentissage :

« Lorsque je repense au MTP, je pourrais dire que j'ai traversé plusieurs étapes. Premièrement, j'ai dû apprendre ce nouveau savoir. Ensuite, j'ai dû me l'approprier en le reliant à ma discipline – J'ai résisté à cette étape. Finalement, à la suite d'une planification réfléchie, j'ai essayé de nouvelles stratégies ».

Les deux autres résumés narratifs suggéraient des profils similaires, à savoir qu'un changement dans les conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage a précédé des

changements dans la pratique. En général, les résultats indiquent une période d'au moins un an avant que les nouvelles conceptions soient suffisamment établies pour que les participantes se sentent suffisamment à l'aise de mettre en œuvre des changements dans leurs classes. Cependant, ce sont les enseignantes les plus expérimentées qui ont été les premières à indiquer qu'elles allaient opérer des changements à leur pratique. Cette constatation atteste de l'importance d'inclure une analyse narrative plus contextuelle. Ces résumés narratifs ont fait également apparaître les thèmes suivants : apprendre dans un cadre collectif, apprendre en tant qu'étudiant et s'ouvrir à l'apprentissage.

Les conclusions tirées des processus doubles de catégorisation et de mise en relation tendent à révéler les mêmes résultats. Les quatre profils montraient que les conceptions des participantes avaient changé. Il s'était opéré un déplacement du centre d'action et d'influence, initialement positionné sur l'enseignant et sur le contenu à transmettre, à l'étudiant. Ce déplacement du centre d'action et d'influence de l'enseignant à l'étudiant a été décrit par plusieurs chercheurs (Kember, 1997 ; Kember & Swan, 2002 ; Samuelowicz & Bain, 2001). Mes constatations montrent également que ce déplacement était caractérisé par trois dimensions majeures : une conscience accrue de l'apprenant et du processus d'apprentissage, une intentionnalité accrue focalisée sur l'harmonisation du curriculum et une meilleure connaissance de soi.

3 dimensions

Au début du programme, les descriptions initiales des participantes ayant trait à l'apprenant révélaient plusieurs idées fausses, souvent basées sur leurs propres expériences d'apprenantes. Au contact de nouveaux savoirs, ces conceptions se sont modifiées. Elles sont passées d'une perception de l'étudiant comme un acteur passif à une perception d'un étudiant qui apprend au mieux lorsqu'il est activement engagé dans le processus d'apprentissage. De plus, on relevait chez elles de façon notable une plus grande conscience de l'individualité des styles d'apprentissage. Les composantes principales d'une pédagogie efficace en enseignement supérieur ont été identifiées comme une conscience plus grande de l'apprenant, une conscience plus grande des processus d'apprentissage (Beaty, 1998 ; Wilson, Shulman & Richert, 1987).

Une deuxième dimension très importante porte sur l'enseignant et la démarche pédagogique. À l'origine, l'enseignant était perçu comme le centre d'action et d'influence et l'accent était placé sur la transmission du contenu. Avec l'évolution de leurs conceptions, les participantes ont montré de façon probante qu'elles avaient acquis des connaissances d'ordre pédagogique plus étendues et un regard plus réflexif sur leur pratique. Elles montraient également des signes d'une intentionnalité accrue alors qu'elles cherchaient à harmoniser le curriculum en associant les objectifs de cours, les tâches d'apprentissage et les évaluations. Elles étaient focalisées sur la démystification du processus d'apprentissage pour les étudiants et sur l'orchestration de résultats d'apprentissage spécifiques. Elles rapportèrent qu'elles possédaient une trousse de ressources mieux garnie qui leur assurait un meilleur rendement et une plus grande efficacité dans la résolution de problèmes. Schon (1987) a fait référence à ce processus en utilisant l'expression anglaise « thinking on your feet », qui veut dire réfléchir de façon rapide et pratique, adaptée aux situations.

La troisième dimension, la connaissance de soi, est décrite par Grossman (1995) comme la conscience de ses propres valeurs, forces, points faibles et buts pédagogiques. La connaissance de soi a en outre été identifiée comme une composante clé d'un enseignement réussi. Alors qu'elles devenaient plus conscientes de ce qui se dégageait de la classe, les participantes parvenaient à de nouvelles connaissances intuitives à propos d'elles-mêmes en tant qu'éducatrices. Elles rapportèrent un plaisir accru à enseigner et un sentiment de confiance amélioré. Cette confiance se manifestait dans le sentiment qu'elles avaient en tant qu'enseignantes professionnelles.

« En classe, je suis beaucoup plus confiante. Je parle en partant d'un savoir pédagogique, par opposition à ma seule discipline ». (Anne, entrevue 5, juin 2007.)

En dépit de certains défis mentionnés tout le long du programme, tels que la conciliation de leurs responsabilités d'enseignement avec leurs études, un résultat important du MTP semble être un meilleur sens identitaire en tant qu'enseignante professionnelle. Leur perception d'elles-mêmes, qui se ramenait à n'être que des expertes de leur discipline, s'est transformée en enseignantes chevronnées de leur discipline. Ce résultat suggère que la connaissance de soi en tant qu'enseignant professionnel est un élément primordial de la réussite de programmes de perfectionnement professionnel. La définition de la connaissance de soi de Grossman citée

précédemment devrait inclure cette composante de connaissance de soi en tant qu'enseignant professionnel.

Une pratique réflexive

Le mécanisme le plus important à la base des changements de conception en matière de pédagogie et d'apprentissage a été l'intégration d'une pratique réflexive durable. Bien que certaines participantes avaient initialement douté de la valeur de la réflexion, elles ont fini par la considérer comme un élément clé de leur identité professionnelle. Le processus de réflexion les a aidées à établir des liens entre la théorie et la pratique. Cela leur procura des outils pour analyser le vécu de leur classe, leur procurant ainsi un regard critique sur leur pratique :

« Le MTP m'a appris à prendre le temps de réfléchir. Lorsqu'on ne réfléchit pas, on ne change pas. Et ce qu'on offre aux étudiants ne changera pas non plus ». (Anne, entrevue 3, janvier 1997.)

Un moyen important de réflexion a été l'écriture des journaux de bord :

« C'est en écrivant qu'on apprend. L'écriture aide à former ses idées. J'ai l'impression de m'engager dans une carrière en connaisseur et cela change tout. Je regarde différemment des choses qui pourtant étaient sous mes yeux depuis des années, mais je ne les voyais pas vraiment ». (Fran, entrevue 4, juin 2007.)

S'étant dotées d'un processus de réflexion, les participantes ont rapporté être mieux équipées pour examiner le milieu d'apprentissage, évaluer la situation et ajuster leur pratique en conséquence. Comme elles possèdent de plus grandes connaissances de base, leurs réflexions s'appuient plus solidement sur la théorie. Par l'intégration de composantes essentielles telle que la réflexion et en la situant dans une base solide de savoirs pédagogiques, les enseignants sortent de programmes de perfectionnement professionnels tels que le MTP non plus comme des techniciens mais comme des penseurs.

Analyse des résultats

Les enseignants en enseignement supérieur ont souvent des idées fausses en matière de pédagogie et d'apprentissage, idées fausses qui peuvent exercer une influence négative sur leur pratique. Cette étude a donc souligné l'importance d'examiner les conceptions des enseignants. Les échanges sur les conceptions des enseignants offrent la possibilité de changements radicaux (Goodyear & Hativa, 2002). Les programmes de perfectionnement professionnel tel que le MTP qui abordent ces conceptions représentent une avancée fertile.

Les conclusions tirées de cette étude fournissent une preuve empirique de l'évolution des conceptions des enseignants participants au MTP. Cette évolution a été démontrée par l'intermédiaire de quatre profils, l'éveil, l'extension, l'exercice et la mise en forme. Les participantes, en tant qu'enseignantes praticiennes, ont montré d'autres signes probants d'évolution par la présence chez elles d'une conscience accrue de l'apprenant, d'une plus grande intentionnalité dans la pédagogie et d'une meilleure connaissance de soi. De plus, les quatre profils ont révélé que les changements conceptuels des participantes ont précédé les changements de pratique ce qui confirme une des hypothèses fondamentales à la base du MTP (voir Bateman, 2002). Cette étude est une contribution à la littérature sur la question. En effet, elle décrit le processus d'évolution d'un centre d'action et d'influence, qui se déplace de l'enseignant à l'étudiant à travers quatre profils et trois dimensions, et elle spécifie la durée, un an, avant que les conceptions aient un effet important sur la pratique. Les résumés narratifs ont fait apparaître certaines différences contextuelles concernant cette durée. Les enseignants débutants adhéraient plus étroitement aux quatre profils et à la durée observée que les enseignants possédant une plus longue expérience d'enseignement. Il semble que l'expérience ainsi que la formation disciplinaire peuvent influencer le taux de progression à travers les quatre profils. D'autres recherches sont nécessaires pour clarifier ce point.

Dans cette étude, l'identité professionnelle de l'enseignant est apparue comme une composante importante de la connaissance de soi. L'identité des participantes en tant qu'expertes d'une discipline s'est développée jusqu'à englober celle d'expertes en pédagogie. À cette fin, plusieurs participantes ont mentionné l'importance de participer à des échanges d'ordre professionnel avec des collègues. Elles ont également souligné que, à l'exception de programmes tels que le MTP, les enseignants au niveau collégial ont peu de possibilités de participer à ce type d'échange. Ces constatations suggèrent que pour soutenir le sentiment

d'identité professionnelle, on doit y accorder plus d'attention. De plus, si les cégeps veulent promouvoir l'excellence de l'enseignement, ils doivent s'y impliquer. Trouver des moyens supplémentaires pour soutenir et récompenser la participation des enseignants à des programmes de perfectionnement professionnel tel que le MTP est donc essentiel.

Apprendre à enseigner au niveau de l'enseignement supérieur est apparu comme un processus complexe qui évolue avec le temps. Les résultats de cette étude remettent davantage en question l'hypothèse de double professionnalisme, à savoir que l'expertise disciplinaire présuppose la capacité d'enseigner efficacement (Beaty, 1998). Je remercie mes six participantes de m'avoir livré leurs conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage. Leurs intuitions et leurs réflexions m'ont donné de quoi réfléchir et elles ont nourri ma pratique en développement.

Références

- Bateman, D. Passing the torch: Designing a professional development program for new CEGEP teachers. *Pédagogie Collégiale*, juillet 2002, 14(3), 8pp. Consulté le 27 juillet 2004 à http://www.aqpc.qc.ca/revue/en/pc_v14n3_01/art02.html .
- Beaty, L. The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, mai 1998, 35(2), 99-107.
- Boyer, E. *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row, 1987.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R., & Donovan, S. (Eds.). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- Brew, A. Research and teaching: Changing relationships in a changing context. *Studies in Higher Education*, 1999, 23(3), 291-301.
- Charmaz, K. The grounded theory method: An explication and interpretation. In R. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: A collection of readings* (pp. 109-126). Prospect Heights: IL: Waveland, 1998.

- Charmaz, K. Grounded theory: Objectivist and constructionist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- Charmaz, K. Grounded theory in the 21st century. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- Fang, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 1996, 38(1), 47-65.
- Goodyear, P., & Hativa, N. Introduction: Research on teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 1-13). Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Grossman, P. Teachers' knowledge. In T. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.20-24). Oxford, UK: Pergamon, 1995.
- Kember, D. A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 1997, 7(3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Knapper, C. *Teaching and learning in Canada's research universities*. Allocution présentée au Canadian Summit on the Integration of Teaching and Research, University of Alberta, Canada, 2005.
- Lieblich, A. Reading a life story from a holistic-content perspective. In A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber (Eds.), *Narrative research: Reading, analysis and interpretation* (pp. 62-87). Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- Maxwell, J., & Miller, B. Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In P. Leavy & S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press, 2008.
- Maykut, P., & Morehouse, R. *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. New York: Falmer Press, 1994.

- Mezirow, J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 1981, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Nicholls, G. *Professional development in higher education*. London: Kogan Press, 2001.
- Ramsden, P. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 1992.
- Rhodes, C. Ghostwriting research: Positioning the researcher in the interview text. *Qualitative Inquiry*, 2000, 6(4), 511-525.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 2001, 41, 299-325.
- Saroyan, A., & Amundsen, (Eds.). *Rethinking teaching in higher education*. Virginia: Stylus Publishing, 2004.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. Assumptions underlying workshop activities. In A. Saroyan & C. Amundsen (Eds.), *Rethinking teaching in higher education* (pp. 15-32). Virginia: Stylus Publishing, 2004.
- Schön, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Seidman, I. *Interviewing as qualitative research* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, 1998.
- Sprinthall, N., Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. Teacher professional development. In J. Sihula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.666-703). New York: Macmillan, 1996.
- Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.104-124). London: Cassell, 1987.