



Symphonie pédagogique...



Atelier 204 Conceptions pédagogiques et formation à l'enseignement supérieur

Louise LANGEVIN
Louise MÉNARD

*Actes du colloque conjoint APOP-AQPC
2002*

Conceptions pédagogiques et formation à l'enseignement supérieur

Louise Langevin
Louise Ménard
Professeures

Université du Québec à Montréal¹



La mise en contexte

Les enseignants du postsecondaire, et particulièrement ceux des universités, n'ont jamais été, du moins au Québec et aux États-Unis, dans l'obligation d'acquiescer une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. Dans les cégeps, dans les collèges communautaires et dans les universités, les professeurs sont engagés parce qu'ils ont acquis un diplôme supérieur spécialisé dans leur discipline et, plus précisément dans les universités, parce qu'ils ont démontré des aptitudes à la recherche. Or, les transformations des clientèles du postsecondaire dont la culture est différente de celle de leurs aînés, les lacunes observées dans leur préparation et l'importance relative des études dans leur vie constituent des réalités incontournables qui se traduisent par des taux élevés d'abandon des études et d'échec. Ces phénomènes ont fait en sorte que les administrations et les enseignants des cégeps et de beaucoup d'universités cherchent depuis quelques années de quelle façon augmenter la persévérance et la réussite de leurs étudiants. On se questionne sur l'encadrement des étudiants, on réfléchit de plus en plus sur la qualité de l'enseignement et, sous l'influence du cognitivisme, on expérimente de nouvelles avenues pédagogiques (l'approche par problèmes par exemple, l'apprentissage contextualisé, l'apprentissage coopératif, l'enseignement avec le support des technologies, etc.).

C'est dans ce contexte que nous avons proposé à la commission des études de l'Université du Québec à Montréal, en avril 1998, un nouveau programme intitulé

Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES). Ce programme, composé de quatre cours, auquel on a ajouté un stage en 1999, vise à fournir une base de connaissances professionnelles aux enseignants des cégeps et des universités ainsi qu'aux étudiants des cycles supérieurs qui désirent éventuellement enseigner au niveau postsecondaire. Il s'adresse à une clientèle diversifiée et comporte une philosophie, des objectifs et des contenus qui tentent de suivre les modèles de la pratique réflexive et de l'enseignement stratégique.

Les conceptions agissant comme des schèmes ou des cadres de référence qui permettent de comprendre, d'orienter et de justifier les actions pédagogiques (Loiola et Tardif, 2001), nous nous sommes demandé si nos étudiants du PCPES, sous l'influence d'une formation à l'enseignement supérieur, pouvaient évoluer quant à leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, du rôle du professeur et des étudiants. Nous avons vérifié cette question auprès de la première cohorte du PCPES de 1998 et avons constaté qu'à partir de conceptions plutôt centrées sur le paradigme enseignement, ces étudiants de 2^e et 3^e cycles, évoluaient réellement sous l'influence d'une formation pédagogique de base. Lors de cette étude antérieure, nous avons pu constater « une plus grande prise de conscience de la complexité et de l'importance de la pédagogie et du rôle du professeur » chez les étudiants qui avaient suivi un cours durant la session d'automne.

Les auteures rapportent ici les résultats au même questionnaire administré cette fois à plus de cinquante nouveaux étudiants inscrits entre septembre et décembre 2001. La présentation du témoignage d'une

1. En collaboration avec Carole PAQUIN, Professeure au Cégep de Trois-Rivières.

enseignante permet d'illustrer concrètement la manière dont elle traduit l'évolution de ses conceptions dans sa pratique.

Une étude des conceptions des étudiants du PCPES

La cueillette des données

Nous avons demandé aux étudiants de compléter le questionnaire au début du premier cours et lors de la dernière rencontre de décembre. Le questionnaire visait à vérifier l'évolution conceptuelle de ces étudiants quant à leur définition de l'apprentissage et de l'enseignement, à leurs perceptions des difficultés liées à l'enseignement, des qualités d'un bon professeur, des causes des échecs des étudiants et des stratégies d'enseignement que ces derniers apprécient. Il comportait neuf questions de types variés (questions ouvertes ou phrases à compléter ou choix multiples). Le portrait conceptuel qui en résulte permet d'inférer une certaine influence des contenus et des mises en situation du cours sur l'évolution de certaines de ces conceptions.

Les répondants

Le questionnaire a été administré à 57 étudiants nouvellement inscrits à l'automne 2001 au cours «Les stratégies d'enseignement au cégep et à l'université». Ce même questionnaire a été soumis aux 46 étudiants qui ont terminé le cours. Cet écart de onze étudiants s'explique en partie par l'absence des «surchargés» qui, face à la réalité du trimestre qui s'achève, décident de restreindre leur fardeau hebdomadaire. Cela dit, les étudiants s'absentent rarement au cours du trimestre. Nos répondants, du début comme de la fin, ont sans doute un préjugé favorable envers l'enseignement, puisqu'ils ont choisi de suivre une formation qui n'est aucunement obligatoire pour enseigner au postsecondaire. S'ils ne représentent pas l'ensemble des étudiants de deuxième cycle, ils sont peut-être représentatifs des futurs enseignants du supérieur. Dans ce groupe, on compte trois fois plus de femmes que d'hommes, le quart possède déjà une maîtrise dans une spécialisation, plus de la moitié sont âgés entre 20 et 29 ans et proviennent des programmes d'études littéraires, d'histoire et de sciences humaines.

Les trois quarts n'ont aucune expérience en enseignement.

Les résultats

Nous présentons d'abord les réponses obtenues le plus fréquemment en début et en fin de cours puis nous tentons de cerner l'évolution des conceptions de ces futurs enseignants du supérieur.

1. **Avant le cours, apprendre** pour les étudiants c'est... «assimiler», terme utilisé plus de 20 fois et auquel nous avons associé les termes «intégrer» et «s'approprier un savoir». Le terme «acquérir» est utilisé 15 fois et celui de «développer» n'est mentionné que 5 fois. **Après le cours, apprendre** c'est... surtout acquérir des connaissances (33 fois) et les appliquer (11 fois). Apparaissent ici les notions de «développer des compétences» (9 fois), de s'outiller, de «bâtir un réseau de connaissances en lien avec les connaissances antérieures» et de «démontrer des habiletés cognitives», chacune étant citée 5 fois.

On identifie les éléments nouveaux suivants : appliquer ; développer des compétences ; bâtir un réseau de connaissances ; démontrer des habiletés cognitives. Les conceptions sont plus orientées vers l'utilisation des connaissances qui doivent être mises en relation dans une perspective de développement des compétences. On conçoit davantage le fait d'apprendre sous l'angle des finalités.

2. **Avant le cours, enseigner** c'est... «transmettre», verbe utilisé à 26 reprises, alors que celui de «partager» ne sort que 9 fois, suivi de «outiller» et «favoriser» qui apparaissent 6 fois chacun. **Après le cours, enseigner** c'est... transmettre des connaissances (24 fois) ; outiller ou aider à apprendre (15 fois) ; transmettre une passion (7 fois) ; utiliser des stratégies variées, rendre la matière accessible, transmettre des compétences et partager (6 fois chacun) ; guider l'apprenant (5 fois).

Des éléments nouveaux sont apparus à la fin du cours : enseigner consiste à aider à apprendre ; guider ; transmettre une passion ; utiliser des techniques et des stratégies variées ; rendre la matière

accessible; transmettre des compétences. Le sens d'«enseigner» évolue vers la médiation (au sens de Legendre) entre les deux pôles (contenu/étudiant) par le recours à des moyens (la pédagogie).

3. **Ce qui semble difficile**, selon les étudiants, **dans l'enseignement**, c'est... ce qui relève des compétences professionnelles comme répondre aux questions, vulgariser, susciter l'intérêt, choisir l'approche pédagogique appropriée (28 fois). Vient ensuite ce qui relève de la personnalité (12 fois) comme la confiance en soi et la peur du jugement, de l'échec, de la perte de crédibilité, etc. Enfin, la gestion de classe apparaît comme un défi de taille (6 fois) et certains craignent de «perdre le contrôle» de la classe. **Après le cours, ce qui leur semble difficile dans l'enseignement** c'est... surtout intéresser les étudiants (17 fois), bien gérer la classe (16 fois), avoir les bonnes stratégies (12 fois), douter de sa propre compétence (5 fois).

Les aspirants enseignants étant plus outillés à la fin du cours, on constate que l'accent porte davantage sur les étudiants, la gestion de classe et les stratégies, et moins sur eux-mêmes. On peut parler ici de «décentration».

4. **Avant le cours, ce qui leur semble intéressant dans l'enseignement postsecondaire**, c'est... le savoir spécialisé qui les passionne et qu'ils brûlent de transmettre (29 fois). Ensuite, 23 allusions sont faites sur les étudiants avec lesquels ils veulent entrer en contact et qu'ils veulent aider à réussir. Il est noté pas moins de 18 fois que le rôle d'éveil et de guide et la satisfaction de se sentir utiles sont ce qui les attire particulièrement dans l'enseignement. Treize fois on souligne d'ailleurs que c'est la passion de sa matière et de l'enseignement qui les intéresse d'abord. **Après le cours, ce qui leur semble intéressant dans l'enseignement postsecondaire**, c'est... établir des relations avec les étudiants (18 fois), transmettre une passion (15 fois), transmettre des connaissances complexes (14 fois), les étudiants de ce niveau (10 fois)

On note sensiblement les mêmes éléments avant et après le cours: les relations avec les étudiants et la passion pour leur discipline. Par ailleurs, on observe un intérêt nouveau pour la transmission des connaissances complexes. Il ne suffit plus de

transmettre, mais il faut s'intéresser à ce qui est davantage difficile à saisir.

5. **Avant le cours**, à leur point de vue, **les qualités d'un bon professeur**... relèvent d'abord des traits de personnalité (39 fois) comme l'empathie, le charisme, la confiance en soi, l'ouverture, le dynamisme, la modestie. C'est ensuite la connaissance de la matière qui doit primer et transparaître dans la maîtrise, la synthèse et la transmission (31 fois). La passion envers la matière et les étudiants est mentionnée 28 fois alors que le fait d'être disponible et à l'écoute l'est 24 fois. Enfin, on mentionne 18 fois le professionnalisme en soulignant la compétence, la rigueur, la pédagogie et l'organisation comme ses caractéristiques essentielles. **Après le cours, les qualités d'un bon professeur**... relèvent d'abord de la passion et du dynamisme qu'il démontre (38 fois), de sa compétence dans son domaine (21 fois), de sa capacité d'écoute (19 fois), de son charisme (12 fois), de son organisation (9 fois), de sa pédagogie (8 fois). Il y a peu de différence ici entre les conceptions d'un bon professeur avant et après le cours, sinon pour la mention du sens de l'organisation.
6. **Avant le cours**, selon les étudiants, **les échecs sont dus en grande partie** au... manque de motivation et d'étude (43 et 28 fois) ainsi qu'à un manque de préparation (21 fois), mais un peu moins à cause de la pédagogie du professeur (19 fois). Le manque de relations chaleureuses entre professeur et étudiants est moins important (12 fois). **Après le cours, les échecs sont dus en grande partie**... au manque de motivation (25 fois chacun), à une mauvaise pédagogie (19 fois), au manque d'étude (18 fois) et de préparation (21 fois) et au manque de relations chaleureuses entre professeur et étudiants (15 fois chacun). Ici seul le manque de motivation est moins souvent mis en cause et la pédagogie est considérée comme le troisième facteur en importance alors qu'au début elle était au quatrième rang.
7. **Avant le cours**, il semble, pour ces futurs enseignants, que **les étudiants du postsecondaire préfèrent les professeurs** qui... entrent en relation avec eux (50 fois), les font travailler en équipe en classe (25 fois), leur posent beaucoup de questions

(21 fois). Les exposés magistraux (mentionné seulement 12 fois) et la présentation de séminaires (10 fois) sont donc moins appréciés des étudiants selon les répondants. **Après le cours**, ces futurs enseignants pensent que **les étudiants du postsecondaire préfèrent les professeurs** qui... entrent en relation avec eux (39 fois), qui leur font faire du travail en équipe dans les cours (22 fois), qui questionnent beaucoup en classe (20 fois), mais ils apprécient beaucoup moins les professeurs qui font des séminaires (10 fois) et des exposés magistraux (7 fois).

On n'observe ici aucune différence : la dimension relationnelle demeure primordiale pour les étudiants.

8. **Avant le cours, on se souvient d'un cours du passé qui a été apprécié... surtout à cause** du professeur (46 fois), parfois du contenu (28 fois) et des activités (24 fois), un peu moins du climat (20 fois) et rarement à cause des étudiants (10 fois). **Après le cours, le cours du passé qui a été apprécié l'est... surtout à cause** des relations avec le professeur (30 fois) et un peu à cause de la participation des étudiants (8 fois) et de l'intérêt de la matière (7 fois). Les exercices d'application, le travail en équipe et la contextualisation sont cités 3 fois chacun.

Avant et après le cours, c'est toujours le professeur qui est vu comme celui qui est responsable d'un excellent cours. Cependant, en fin de formation, les étudiants sont en mesure d'identifier avec précision que c'est *la relation* avec le professeur qui est appréciée.

En somme, les étudiants inscrits dans un premier cours au programme de formation à l'enseignement évoluent dans certaines de leurs conceptions, sans doute sous l'influence des notions vues en cours, des discussions et des activités pratiques. Leur regard sur l'apprentissage tient compte des finalités plus qu'avant alors que le mot « compétence » apparaît avec ceux de liens et de réseau de connaissances, trois produits des enseignements du cours. L'enseignement devient aussi plus complexe à la suite de leur formation, prenant la forme d'une médiation entre deux pôles. Passant de l'état de novices à celui d'initiés, ils centrent les difficultés appréhendées davantage sur le

défi que représente l'étudiant et sur les stratégies à utiliser en classe que sur leur propre identité. Cependant, entre l'avant et l'après, ils demeurent intéressés par l'enseignement pour les mêmes raisons : les relations avec les étudiants et leur passion pour leur discipline. Les qualités d'un professeur restent les mêmes sauf pour le sens de l'organisation qui apparaît en fin de cours : organisation des contenus comme de la leçon et du groupe d'étudiants, compétence qu'ils se sont évertués à développer dans le cours. Leur perception des étudiants reste presque la même : la cause des échecs relève de l'étudiant d'abord, mais la pédagogie du professeur prend un peu plus d'importance à la suite du cours qu'ils ont suivi. Ces futurs enseignants demeurent convaincus du début à la fin du cours que les étudiants préfèrent les professeurs relationnels et que les bons cours le sont surtout à cause du professeur. Globalement, on peut affirmer que ces étudiants opèrent en quelque sorte un virage vers le paradigme « apprentissage » alors qu'ils étaient centrés au départ sur celui de l'enseignement (voir Langevin et Bruneau, 2000).

Le témoignage d'une enseignante sur l'évolution de ses conceptions

Cette étude permet d'observer qu'il y a évolution de certaines conceptions des étudiants inscrits au cours mais qu'en est-il de la manière dont cette évolution se traduit dans les pratiques ? C'est à partir de cette interrogation que nous avons interpellé une étudiante au PCPES et enseignante en Techniques de travail social au collégial et c'est dans cette perspective qu'elle nous livre ses changements de conceptions et de pratiques.

Principaux changements de conceptions

Avant de débiter ma formation à l'Université du Québec à Montréal, enseigner pour moi c'était transmettre des savoirs tout en favorisant un climat d'apprentissage positif. C'était établir une relation qui permettait à l'étudiant de développer sa confiance en soi et son goût d'apprendre. Enseigner c'était aussi transmettre ma passion du travail social afin de motiver les étudiants dans leurs apprentissages. Ma façon d'enseigner, qui valorisait beaucoup le contenu, me rendait cependant de

plus en plus inconfortable. Avec l'approche par compétences, je savais qu'il fallait que les étudiants intègrent leurs savoirs afin de les utiliser efficacement dans des situations complexes. Il fallait donc que je diminue le contenu pour laisser de la place à une nouvelle forme d'apprentissage. Mais comment diminuer la valeur que j'accordais au contenu de manière à favoriser l'apprentissage et la mobilisation des étudiants tout en conservant une rigueur et une satisfaction professionnelles ? Il me fallait changer mes perceptions ou croyances.

Aujourd'hui, être une spécialiste de contenu m'apparaît moins central dans mon rôle d'enseignante. J'ai saisi qu'avec l'approche cognitive à laquelle s'arrime l'approche par compétences, je me devais d'aborder l'apprentissage des étudiants avec la préoccupation de soutenir toutes les étapes du processus d'apprentissage : motivation, construction des connaissances en s'appuyant sur les connaissances antérieures, application et transfert. Ce qui me demande d'utiliser des formules pédagogiques qui favorisent davantage la réflexion et l'action des étudiants, ainsi que l'entraide entre les pairs.

J'ai réalisé, grâce à la formation reçue, l'importance de l'évaluation formative pour corriger et enrichir l'enseignement ou pour corriger et améliorer l'apprentissage. J'ai développé alors différentes stratégies qui me permettent de l'utiliser durant mes activités d'enseignement apprentissage : jeux, simulations, laboratoires, travaux d'équipe. Je comprends également la nécessité de recourir à l'évaluation critériée en lien avec les objectifs d'apprentissage et le seuil de performance pour une évaluation plus équitable et pertinente.

Principaux changements de pratiques

Avant d'entreprendre ma formation au PCPES, le plan de cours représentait pour moi, en plus d'une contrainte administrative, un outil de référence pour présenter les objectifs d'apprentissage, le contenu du cours ainsi que les modalités d'évaluation ; ce qui était cohérent avec mes conceptions de l'enseignement. Les étudiants ne

ressentaient pas le besoin de consulter fréquemment leur plan de cours pour vérifier leur parcours et gérer leurs apprentissages. Afin que le plan de cours puisse guider les étudiants dans leurs apprentissages et leur permettre de se préparer au cours, j'ai bonifié mon plan de cours en incluant les activités d'apprentissage, les modalités d'organisation et d'évaluation des apprentissages. Ainsi le plan de cours devient également un plan d'études que les étudiants consultent beaucoup plus.

J'ai également entrepris de planifier chacune de mes leçons en m'inspirant du modèle de l'enseignement stratégique. Cette planification m'aide à demeurer cohérente avec mes principes pédagogiques et les actions à poser pour favoriser l'atteinte des compétences (et pas seulement l'intégration des contenus). Cela m'amène, de plus, à être attentive au rôle que je dois jouer comme enseignante : certes celui d'experte et de médiatrice qui transmet des connaissances mais aussi celui de stratège qui prépare des activités qui rendront les étudiants actifs avant, durant et après le cours. Ce nouveau rôle m'incite à recourir à des formules pédagogiques telles que la lecture partagée et le réseau de concepts, la simulation, le travail en équipe, les jeux de rôles. Ce qui fait en sorte que mes étudiants trouvent aujourd'hui intéressantes des leçons d'une durée de quatre périodes...

L'évaluation formative est devenue plus fréquente, ce qui permet de me réajuster dans mes stratégies d'enseignement et de donner de l'information à l'étudiant sur la qualité de ses apprentissages. J'ai adopté une démarche d'évaluation plus rigoureuse en lien avec les objectifs d'apprentissage et les compétences visées. C'est maintenant plus facile pour moi de bâtir différents types d'examen en suivant les principes et les règles de rédaction, en utilisant des critères de correction qui facilitent la prise de décision tout en permettant à l'étudiant de bien se préparer sans se sentir piégé.

Mais surtout... cette formation m'a permis de me questionner en profondeur sur mes conceptions (ou croyances) en tant qu'enseignante, de prendre

le risque de sortir de ma zone de confort (qui diminuait de plus en plus, avouons-le) et de donner du sens à mes actes pédagogiques, en me plaçant en lien avec les besoins et l'apprentissage des étudiants. Mais surtout... j'ai retrouvé mon aisance dans la classe, le plaisir de préparer un cours, le plaisir d'enseigner et d'être avec les étudiants.

Conclusion

Nous remarquons que l'évolution des conceptions de nos étudiants et de notre enseignante vont dans le même sens et que, dans le cas de notre enseignante, cette évolution s'est concrétisée dans sa pratique. Nous sommes, par ailleurs, conscientes que la majorité de nos étudiants viennent tout juste de terminer leur formation de deuxième cycle dans leur discipline, formation qu'ils ont poursuivie directement à la suite d'un baccalauréat. Ils n'ont donc pas d'expérience d'enseignement à part celle qu'ils connaissent grâce à un stage de 45 heures. Ils sont en quelque sorte des étudiants professionnels qui ont assez bien intégré les règles des études supérieures, puisqu'ils y réussissent, et qui restent donc encore des étudiants, même s'ils tendent à endosser le costume du professeur. En ce sens, ils se situent davantage dans l'état d'étudiant que dans celui d'enseignant, même s'ils se situent au point de jonction entre les deux, ce qui fait d'eux des témoins précieux pour ceux qui s'intéressent à la formation des enseignants du supérieur et à l'influence de leur statut sur les conceptions. Mais une question demeure sans réponse pour ces aspirants professeurs : que se passera-t-il dans leur pratique future ? De quelle façon seront-ils accompagnés au moment où ils « vivront » leurs nouvelles conceptions ? Nous savons très bien que dans la tourmente nous revenons rapidement à nos anciennes conceptions (Howe et Ménard, 1993). Comment protéger ces nouveaux acquis ? Nous croyons qu'il faut d'abord que les employeurs et les pairs reconnaissent ces acquis comme un plus. Ensuite, il faut que les établissements les soutiennent dans leurs premières années d'enseignement en désignant des personnes, qui ont profité d'une formation pédagogique suffisante et qui ont elles-mêmes entrepris une réflexion profonde sur leurs conceptions et leurs pratiques, afin de les guider et de les encadrer.

RÉFÉRENCES

- BRUNEAU, M. (1997). Le tutorat et le monitorat : faits et questions. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.). *L'encadrement des étudiants, un défi du XXI^e siècle*. Montréal, Logiques.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (mai 2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : MEQ.
- DUBÉ, G. et VALLIÈRES, É. (1996). *Analyse des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants de l'UQAM*, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM.
- HOWE, R. et L. MÉNARD. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval : Cégep Montmorency.
- LANGÉVIN, L. (1995). *Le cas du FLM2000 et les cours d'intégration aux études universitaires*. Rapport de recherche interne déposé au décanat des études de premier cycle. UQAM, juin.
- LANGÉVIN, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, Logiques.
- LANGÉVIN, L. et M. BRUNEAU. (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. Paris, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, n° 31.
- LOIOLA, F. A. et TARDIF, J. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'éducation*. XXVII, n° 2, 305-326
- MARCOUX, J.-R. (nov. 2001) *Le changement de génération chez le personnel enseignant des cégeps : un état de la question*, École d'administration publique, UQAM.
- PALKIEWICZ, N. (1995). *L'encadrement des étudiants. Document de réflexion*. Décanat des études de premier cycle. UQAM.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Logiques.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Traduction de *The Reflective practitioner* par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. (1994). *Rapport des travaux du comité technique sur la promotion, le recrutement, l'admission, l'accueil et l'intégration des clientèles étudiantes, de janvier à octobre 1994*. Rapport interne, UQAM.