

Enseigner à l'université : un monde de défis pour les nouveaux professeur.es

Serge Gérin-Lajoie, M.A., Ph. D., professeur, Université TÉLUQ
Anabelle Viau-Guay, Ph. D. professeure, Université Laval

AIPU – 2024
Sherbrooke, Qc
2024-05-31

Plan de la présentation

1. Contexte de la recherche

Contexte des nouveaux professeurs

2. Contexte scientifique

Ce que l'on sait sur les pratiques d'enseignement universitaire

3. Cadre théorique

Observatoire du cours d'action

4. Méthodologie

Ce qui a été fait

5. Résultats

Tout ce que l'on pourra présenter !

6. Discussion

7. Conclusion

1- Contexte de la recherche

Universités font face à des attentes pour offrir un enseignement universitaire de qualité.

- Entre autres, à cause de :
 - La massification et diversification de la population étudiante (*OCDE, 2012*).
 - La nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée (*MESRST, 2012*).
 - L'accroissement de la concurrence entre les universités (*CSE, 2015*).
- Un contexte d'arrivée particulier pour les nouveaux professeurs.
 - Performants en recherche (*FQPPU, 2006*).
 - Compétents en enseignement (*Langevin, 2007*).
 - Intègrent des pratiques pédagogiques innovantes et les TIC (*CSE, 2003*).

1- Contexte de la recherche

Universités font face à des attentes pour offrir un enseignement universitaire de qualité.

Quant à l'utilisation des TIC dans l'enseignement universitaire, malgré les promesses et les attentes on constate que:

- Les professeurs universitaires intègrent peu les TIC dans leurs pratiques d'enseignement. (CSE, 2003)
- Les professeurs universitaires utilisent les TIC sans modifier leurs pratiques courantes. (Chirichilli, 2006; Kirkwood, 2009; Lebrun, 2011)

1- Contexte de la recherche

Un contexte d'arrivée particulier qui permet de poser certaines questions:

- Quels sont les moyens qui peuvent être mis en place pour soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?
- S'il y a lieu, quels sont les moyens possibles qui peuvent être utilisés pour améliorer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?

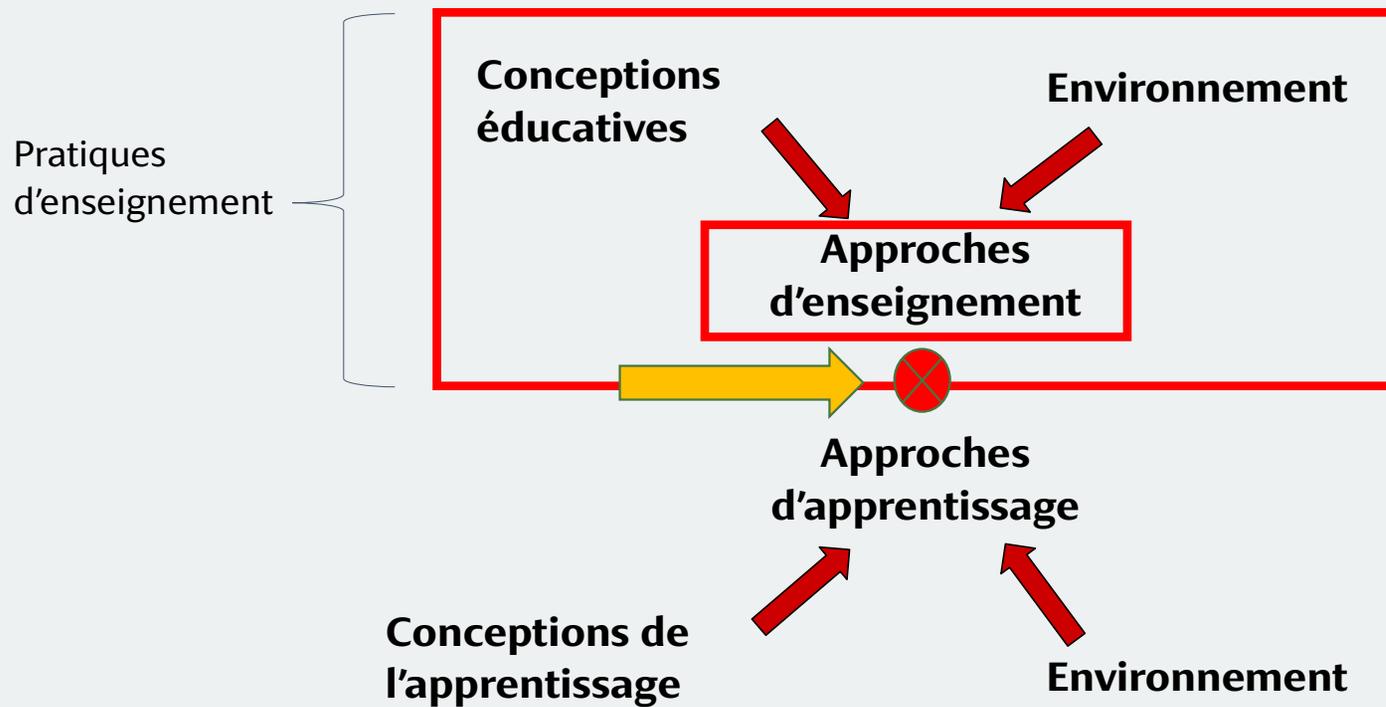
2- Contexte scientifique

Ce que dit la recherche sur les pratiques d'enseignement des professeurs :

- Orientées par les conceptions éducatives (*Fanghanel, 2007*).
 - Centrées sur l'enseignant ou les étudiants Åkerlind (2003), Fanghanel (2007), González (2010) et Lamerias et al. (2011)
- Mises en œuvre sous formes d'approches d'enseignement (*Postareff, 2007*).
 - Approches centrées soit sur le contenu ou sur l'apprentissage (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Martin et al., 2000; Postareff, 2007; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et Prosser, 1996a; Trigwell et al., 1994, 1999)
- Influencées par domaines disciplinaires (*Lueddeke, 2003*).
- Influencées par facteurs environnementaux :
 - Caractéristiques des étudiants (*Hockings, 2005*).
 - Contrôle sur le contenu du cours (*Prosser et Trigwell, 1997*)
 - Taille des groupes d'étudiants (*Prosser et Trigwell, 1997*)
 - Soutien du département ou de la faculté (*Prosser et Trigwell, 1997*).
- Influencées par les émotions des professeurs (*Trigwell, 2011*).

2- Contexte scientifique

Le modèle de l'enseignement-apprentissage



2- Contexte scientifique

Ce que dit la recherche sur les pratiques d'enseignement des professeurs : (suite)

- Enseignement magistral très utilisé (*CRÉPUQ, 2012*).
- De plus en plus de pratiques d'enseignement centrées sur les étudiants (*Chick, Haynie et Gurung, 2012*).
- De plus en plus de pratiques d'enseignement axées sur les interactions, la collaboration et la coopération (*Higher Education Research Institute, 2009; 2011*).
- Les nouveaux professeurs agiraient en fonction de connaissances expérientielles (*Beney et Pentecouteau, 2008*).

2- Contexte scientifique

Constats:

- La majorité des études sur ces CE remonte à près de 20 ans et que les résultats des études plus récentes ne diffèrent pas nécessairement.
- Peu d'études portent sur les CE des nouveaux professeurs au niveau universitaire.
- Les recherches sur les AE des nouveaux professeurs sont pratiquement inexistantes.

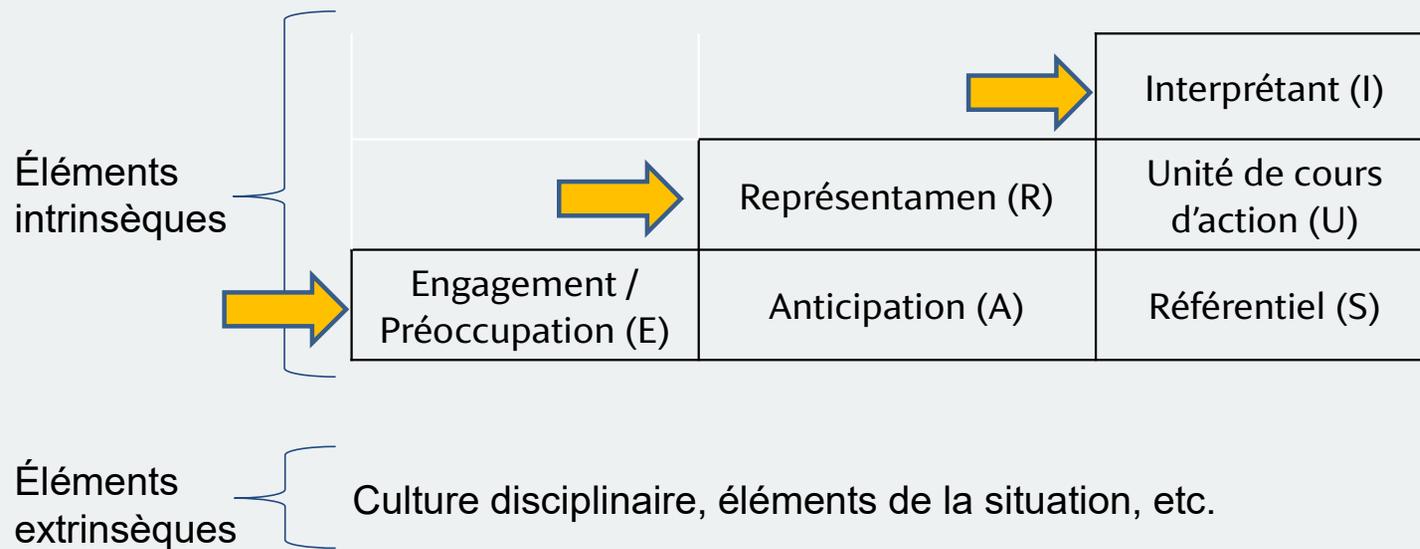
2- Contexte scientifique

Constats – suite

- L'utilisation d'approches méthodologiques comme la phénoménologie ou des approches inspirées de cette dernière:
 - Permet de décrire seulement la partie consciente ou déclarée des pratiques d'enseignement des professeurs.
 - Ne permet peut-être pas de bien saisir les différences et subtilités qui composent les pratiques d'enseignement des professeurs.
 - Limite à documenter les pratiques déclarées et les écarts observés entre les conceptions déclarées et approches éducatives adoptées
- Les études recensées ne prennent pas en considération l'interprétation ou le point de vue qu'on les professeurs dans la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement dans une perspective acteur-milieu

3- Cadre théorique

- Cadre sémiologique du cours d'action (*Theureau, 2004; 2006*)
 - Outil: Cours de vie relatif ... aux pratiques d'enseignement



3- Cadre de la recherche

But :

Analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Objectifs :

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

4- Méthodologie de la recherche

- Série d'entrevues auprès de 4 nouveaux professeurs.
- 4 à 5 séances d'autoconfrontation avec traces (documents, site web, etc.).
- Séances portant sur le développement d'un cours de leur choix sous leur responsabilité.
- Étalement des séances sur 3 à 4 mois au moment où le cours a été offert pour la première fois par eux.
- Respect des principes éthiques (confidentialité, retrait, etc.).

4- Méthodologie de la recherche

Caractéristiques		David	Julie	Maude	Laura
Faculté d'appartenance		Sciences sociales	Sciences de la santé	Sciences de la santé	Sciences sociales
Embauché depuis		12 mois	12 mois	24 mois	4 mois
Expérience d'enseignement universitaire	1 ^e		X	X	
	2 ^e	X		X	X
	3 ^e				
Expérience totale enseignement universitaire		+ de 5 cours	+ de 5 cours	+ de 5 cours	- De 5 cours
Autres expériences d'enseignement					X

4- Méthodologie de la recherche

Analyse du CVRPE

- Reconstitution du CVRPE des nouveaux professeurs.

Item	Verbalisation	Éléments extrinsèques	Unités de cours d'expérience	Regroupement d'unités de cours d'expérience
	Été 2014			
14	<p>P1 -E5 - 01 :17 :41</p> <p>Je suis allée sur internet. J'ai aussi regardé les activités pédagogiques possibles. Je suis allée regarder des conférences TED par exemple. Avant le cours, je suis allée fouiller, le site de l'Université catholique de Louvain ou bien Libre. Il y a un super site pédagogique, d'activités pédagogiques en sociologie. Je me rappelle d'avoir été voir cela. Il y avait un autre truc pédagogique, celui de l'Ordre. Il y a certaines capsules pour les enfants. Je me disais que ça pouvait être valide, mais finalement je n'en ai pas gardé parce que c'est compliqué à mettre en place. Je suis donc allée voir ce qui se faisait comme outil pédagogique en ligne.</p>	<p>Internet permet l'accès à des ressources en lien avec le domaine disciplinaire</p>	<p>Consulte Internet pour trouver des activités pédagogiques</p>	<p>Identifie des activités d'apprentissage pour son cours</p>
	Pendant la fin de semaine de formation			
25	P4- E2- 36 :18		Constate que va	

5- Résultats

Résultats “à plats”

Signes hexadiques	Participant.es			
	David	Julie	Maude	Laura
Unités de cours d’expérience	106	77	63	50
Représentamens	123	75	104	83
Engagements – préoccupations	193	156	149	134
Anticipations – attentes	295	222	239	198
Référentiels (savoirs, conceptions)	499	449	386	382
Interprétants (apprentissage)	193	143	147	125
Nbr total de signes	1409	1122	1088	872

5- Résultats

Résultats "dynamique"

1	2	3	4	5	6	7	8
*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*
***		*	*	*	S*	*	
*		*	*		-	*	
S*		*	*		*	*	
-			S*			*	
-			-			*	
*			-			*	
			-				

5- Résultats

Archétypes

- 1- Planifie et révisé le design pédagogique de son cours.
 - 2- Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants.
 - 3- Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement
 - 4- Valide le design pédagogique de son cours.
 - 5- Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours.
 - 6- Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants.
 - 7- Essaie de favoriser les interactions dans son cours.
 - 8- Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants.
 - 9- Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.
 - 10- Gère le personnel assistant dans son cours.
-

5- Résultats

Archétypes

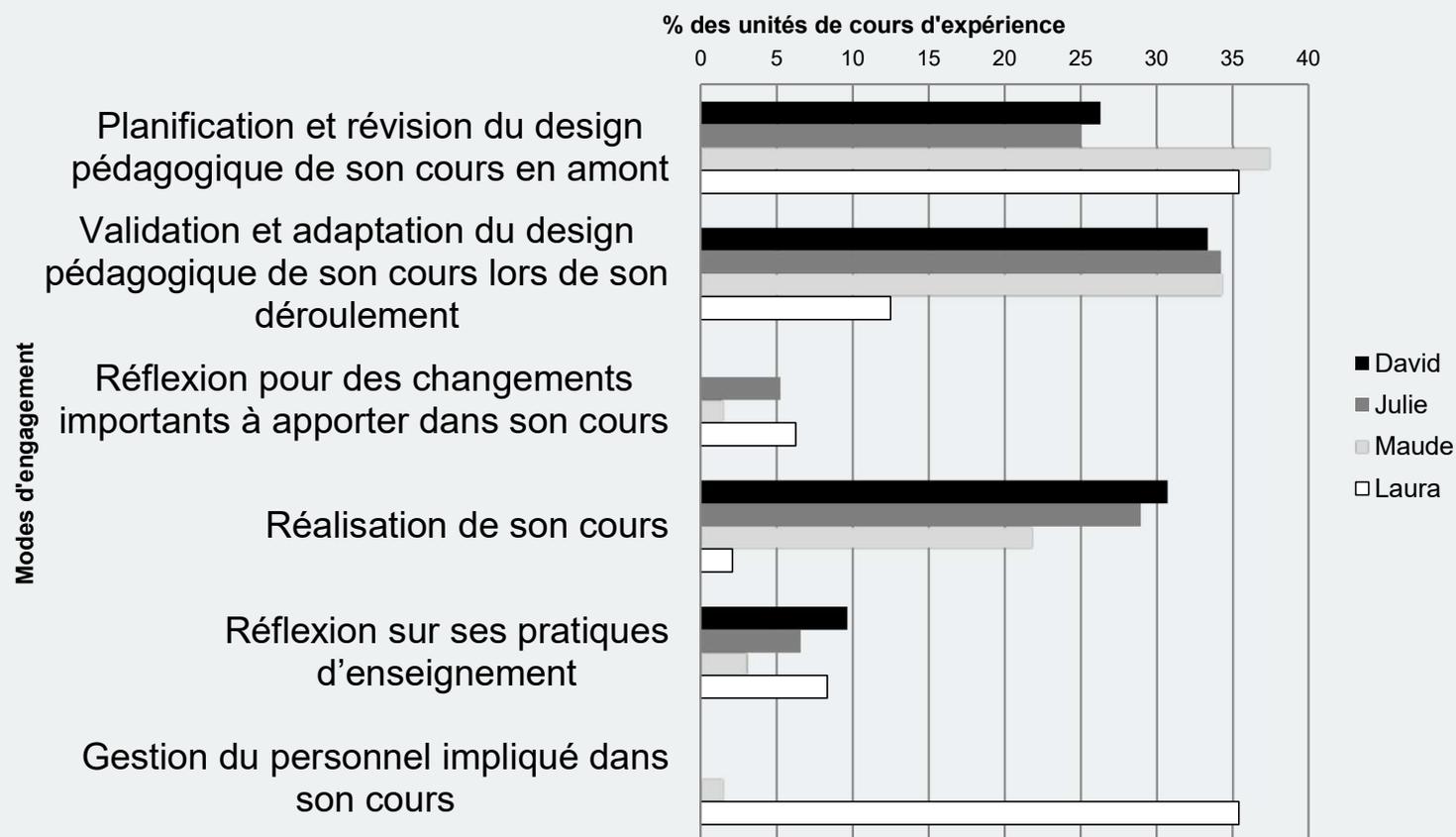
Modes d'engagements

(Sève et al. (2006))

1- Planifie et révisé le design pédagogique de son cours.	Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont.
2- Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants.	
3- Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement	Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement
4- Valide le design pédagogique de son cours.	
5- Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours.	Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours
6- Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants.	Réalisation de son cours
7- Essaie de favoriser les interactions dans son cours.	
8- Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants.	
9- Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.	Réflexion sur ses pratiques d'enseignement
10- Gère le personnel assistant dans son cours.	Gestion du personnel impliqué dans son cours

5- Résultats

Distribution des unités de cours d'expériences des participants selon les modes d'engagements



5- Résultats

Des pratiques d'enseignement dynamiques:

Les nouveaux professeurs :

- sont actifs (beaucoup d'unités de cours d'expérience).
- sont préoccupés par plusieurs choses lorsqu'ils planifient et valident leurs cours.
- mobilisent des connaissances :
 - Pédagogiques générales issues de leurs expériences d'enseignement antérieures, de leur parcours d'étudiant ou de leurs activités de développement professionnel passées.
 - Pédagogiques spécifiques à leur cours (caractéristiques de leur cours, planification de leur cours, etc.).
 - Technopédagogiques (utilisation de l'environnement numérique d'études, comportements des étudiants avec ces TIC, etc.).

5- Résultats

Des pratiques d'enseignement réflexives:

- Les nouveaux professeurs réfléchissent à leur cours.
- Lors de leurs réflexions, ils sont préoccupés pour:
 - Faire apprendre les étudiants dans leur cours.
 - Fournir du matériel d'enseignement de qualité.
- Lors de leurs réflexions, ils mobilisent des connaissances:
 - Spécifiques à la planification des activités d'apprentissage dans leur cours.
 - Technopédagogiques générales et spécifiques comme celles sur l'environnement numérique d'études de leur établissement.
- Ils envisagent des changements majeurs dans leur cours.

5- Résultats

Des pratiques d'enseignement enrichissantes:

- Nombreux nouveaux apprentissages (entre 98 et 193).
 - Selon la direction de département, il n'est pas certain que faire un examen représente une bonne idée (David).
 - L'intégration de travaux d'équipe fait apparaître de nouvelles préoccupations portant sur le déroulement du travail entre les équipiers (Maude).
- Plusieurs émissions d'hypothèses à valider (entre 8 et 37).
 - Peut-être que le fait de fournir des solutionnaires complets encouragera les étudiants à faire les exercices facultatifs (Julie).
 - Il est possible que les personnes-ressources aient des expériences de travail collaboratif différentes que celles présentées (Laura).
- Validation de connaissances antérieures (entre 3 et 24).
 - Le domaine disciplinaire du cours est peu abordé au sein des cours du programme dans lequel il est offert (David).
 - Éventuellement, il sera possible de changer la façon de faire actuelle pour améliorer les activités préparatoires (Laura)

5- Résultats

Qu'en est-il du développement professionnel des nouveaux professeurs ?

1. Démarches formelles

- Mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont »
 - Rapports d'évaluation de cours et de programmes (2/4)
- Mode d'engagement « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours »
 - Rencontres avec conseiller pédagogique (2/4)
- Autres occasions formelles
 - Congrès et colloques disciplinaires (2/4)
 - Fonds institutionnel pour l'innovation (1/4)
 - Tutoriels sur l'environnement numérique d'études (1/4)

5- Résultats

Qu'en est-il du développement professionnel des nouveaux professeurs (suite) ?

2. Démarches informelles

- Mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont »
 - Exploration des pratiques d'enseignement de leurs collègues (Discussions, exploration de sites web de cours) (2/4)
- Mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement »
 - Évaluation formative de l'enseignement (étudiants) (2/4)

6- Discussion

Pistes de recherches potentielles

- Prolonger la durée de la cueillette de données à l'aide de l'objet théorique «cours de vie relatif à une pratique» et du cadre sémiologique du cours d'action.
- Comparer les modes d'engagements issus de CVRPE de professeurs plus expérimentés avec ceux des nouveaux professeurs.
- Capter les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs lorsqu'ils sont en contact avec les étudiants pour mieux documenter le mode d'engagement « Réalisation du cours ».
- Combiner l'étude des CVRPE des nouveaux professeurs avec celle des cours de vie relatif aux apprentissages (CVRPA) de leurs étudiants.

**Vos questions
et
commentaires ?**



Serge Gérin-Lajoie, M. A., Ph. D.

Professeur

serge.gerin-lajoie@teluq.ca

<https://www.teluq.ca/siteweb/univ/sgerinla.html>

Anabelle Viau-Guay, Ph. D.

Professeure

Anabelle.Viau-Guay@fse.ulaval.ca

<https://www.fse.ulaval.ca/cv/Anabelle.Viau-Guay/>

Références

- Akerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher-Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Beney, M., et Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(1), 69-86.
- Chick, N. L., Haynie, A., et Gurung, R. A. R. (2012). Exploring More signature pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind. Sterling: Stylus Publishing.
- Chirichilli, E. (2006). *Les universités européennes à l'heure du e-learning : Regards sur la Finlande, l'Italie et la France*. Conférence des recteurs italiens d'universités (CRUI).
- Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec. (2012). Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2002-2003. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Québec.

Références

- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2006). *Renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec*. Montréal.
- Fanghanel, J. (2007). *Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context*. London.
- González, C., Gonzalez, C., González, C., & Gonzalez, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online : A study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 299-314.
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9145-1>
- HERI. (2009). *The American College Teacher : National Norms for 2007-2008* (March; p. 2-5). Higher Education Research Institute.
- HERI. (2011). *Undergraduate Teaching Faculty : The 2010 – 2011 HERI Faculty Survey* (p. 238). Higher Education Research Institute.
- Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 313–326.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(1979), 469-490.

Références

- Kirkwood, A. (2009). E-learning : You don't always get what you hope for. *Technology Pedagogy and Education*, 18(2), 107-121.
- Langevin, L. (2007). Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université: perspectives pour la formation. Québec.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Revue Sticéf*, 18, 1-20.
- Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I., & Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments : Conceptions and approaches. *Instructional Science*, 40(1), 141-157.
<https://doi.org/10.1007/s11251-011-9170-9>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship." *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la S. et de la T. (2012). Cahier thématique La qualité de l'enseignement supérieur au Québec. Québec.
- OCDE. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education : Policies and Practices*. Paris.

Références

- Postareff, L. (2007). Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching. University of Helsinki.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching : Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 67, 25–35.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.