

## CHAPITRE 2 - PROBLEMATIQUE SCIENTIFIQUE

Ce deuxième chapitre vise à faire état des connaissances scientifiques entourant notre objet d'études et à préciser nos questions de recherche. Dans un premier temps, nous situerons les connaissances sur les conceptions éducatives et nous cernerons leurs caractéristiques. Dans un second temps, nous décrirons les approches d'enseignement et leurs propriétés distinctives. Finalement, nous proposerons les principaux questionnements issus de notre recension des écrits qui pourraient faire l'objet d'un projet de recherche plus spécifique.

### 2.1 Les conceptions éducatives

Dans la littérature sur le sujet, nous retrouvons plusieurs termes apparentés aux conceptions éducatives : théories implicites ou explicites, croyances, représentations, approches, opinions, idéologies, valeurs, perceptions ou orientations. Selon Kember (1997) et Pajares (1992), les auteurs et chercheurs utilisent ces termes de manière interchangeable et les utilisent dans différents contextes. Parmi les quelques définitions recensées, nous retenons la définition de Pratt (1992) qui est la suivante :

*Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world. (Pratt, 1992; p. 204)*

Nous comprenons de cette définition de Pratt (1992) que les professeurs se forment ou élaborent des conceptions qui leur servent de schèmes, de cadres de références, d'entités mentales (Loiola et Tardif, 2001), de modèles explicatifs sous-jacents (De Vecchi et Giordan, 1996), d'ensembles de significations (Saussez et Loiola, 2008). Ces conceptions servent aux professeurs pour comprendre ou interpréter leur environnement professionnel ainsi que pour concevoir, orienter et justifier leurs actions pédagogiques, et ce, dans différentes facettes de l'enseignement (Kane, Sandretto et Heath, 2002). En d'autres mots, les conceptions représentent la manière avec laquelle les professeurs comprennent leur profession, envisagent leur rôle de professeur et réalisent leurs pratiques pédagogiques.

Si nous nous référons au sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire la situation d'enseignement et d'apprentissage universitaire, il va sans dire que les professeurs ont des conceptions éducatives à propos des différents éléments ou dimensions qui composent leur profession; par exemple, le but de l'éducation, la motivation des étudiants, l'utilisation des TIC, etc. Ces conceptions que nous qualifierons dorénavant d'éducatives et les dimensions qui les caractérisent seront abordées plus précisément dans la section qui suit.

Chez les professeurs, les conceptions s'élaborent à partir des idéaux, des valeurs, des préjugés ou croyances, en plus de comporter des composantes affectives et évaluatives (Nespor, 1987). Ainsi, les conceptions éducatives des professeurs s'appuient sur différentes croyances personnelles qu'ils ont intériorisées au cours de leur vie (Vause, 2009). Ces croyances peuvent être construites sur différentes perceptions et expériences comme celles de leur histoire de vie ou de leur passé en tant qu'étudiant (Loiola, 2001; Mansour, 2009; Rokeach, 1968; Vause, 2009). Elles peuvent aussi être issues de leur environnement culturel et professionnel (Mansour, 2009; Pajares, 1992). Par exemple, au sein d'un groupe, les professeurs peuvent être influencés par des croyances qui peuvent être non prouvées ou justifiées, mais tout simplement répandues et incontestées (Vause, 2009). Comme l'indique Eren (2010), les croyances des professeurs peuvent être d'ordre épistémologique, motivationnel ou porter sur leur sentiment d'efficacité. Par conséquent, il appert que l'ensemble de ces croyances joue un rôle important dans les conceptions éducatives des professeurs (Mansour, 2009; Marouchou, 2011; Pajares, 1992; Phipps et Borg, 2009; Vause, 2009).

De plus, comme le souligne Nespor (1987), au sein des conceptions éducatives des professeurs, nous retrouvons des évaluations ou des jugements fondés sur des expériences personnelles (Bourassa, Serre et Ross, 1999) ou des valeurs (Vause, 2009). Ainsi, il va s'en dire que les composantes qui forment les conceptions éducatives énumérées ci-dessus, procurent à ces dernières un important caractère idiosyncrasique (Entwistle, Skinner, Entwistle et Orr, 2000).

Comme l'indique la définition de Pratt (1992), en plus de servir à interpréter leur environnement professionnel, les conceptions éducatives servent aux professeurs

pour guider leurs actions, leurs pratiques pédagogiques que nous nommons approches d'enseignement. Nous verrons dans la section 2.2.4 que les conceptions influencent les approches d'enseignement des professeurs (Kember et McKay, 1996; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell et Prosser, 1996a). Plus précisément, nous verrons que les conceptions éducatives influencent les intentions pédagogiques des professeurs ainsi que les stratégies d'enseignement qu'ils mettent en place dans leurs pratiques.

Sur le plan méthodologique, il est possible de faire émerger les conceptions éducatives de différentes façons. L'une d'entre elles est l'utilisation d'un questionnaire comme celui de Schommer (1990). Une autre façon consiste à interviewer des professeurs en leur demandant de se prononcer sur des questions comme « Qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'apprendre? Etc. ». À partir des descriptions formulées par les professeurs lors des entrevues semi-dirigées, les chercheurs peuvent faire émerger différents éléments qui permettent une analyse à plusieurs niveaux et, ultimement, de cerner les conceptions éducatives des professeurs (Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992). Ces descriptions sont des verbalisations, des mises en mots, des idées explicitées, des jugements faits consciemment par les professeurs. Elles correspondent au premier niveau de réalité de Giddens (1987), celui de la conscience discursive.

Toutefois, il faut être conscient que ces descriptions formulées par les professeurs constituent, d'une certaine façon, des descriptions idéalisées de ce qu'est enseigner ou apprendre (Chan et Elliott, 2004) ou encore, une forme d'idéal à atteindre (Eren, 2010). Les professeurs ne mettent pas toujours en pratique ce en quoi ils croient (Argyris et Schön, 1974; Kember, 1997; Segal, 1998). En effet, plusieurs chercheurs indiquent que les professeurs ne sont pas toujours en mesure de concrétiser leurs conceptions éducatives dans la pratique (Murray et Macdonald, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001, Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b). Ces écarts observés entre les conceptions et les approches d'enseignement des professeurs feront l'objet de la section 2.7.5.

En résumé, nous comprenons de ce qui précède que les professeurs ont des conceptions éducatives. Ainsi, même s'ils n'ont pas encore amorcé leur carrière, les

nouveaux professeurs ont déjà des conceptions à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'utilisation des TIC, etc. Ces conceptions sont fondées sur des croyances personnelles ou issues de leurs expériences de vie. Ces conceptions éducatives influencent la compréhension des professeurs de leur réalité professionnelle et les orientent dans leurs pratiques pédagogiques. Finalement, ces conceptions éducatives constituent des idéaux qui ne se traduisent pas toujours dans les pratiques réelles. Dans ce sens, il nous apparaît nécessaire d'explorer les conceptions des professeurs pour comprendre comment les TIC s'y intègrent.

### **2.1.1 Les conceptions éducatives des professeurs**

Au début des années 1990, plusieurs chercheurs ont commencé à s'intéresser aux conceptions éducatives des professeurs. Mentionnons les travaux de Gow et Kember (1993), Prosser, Trigwell et Taylor (1994) et Samuelowicz et Bain (1992, 2001). Cet intérêt pour les conceptions éducatives des professeurs n'a cessé de croître depuis la dernière décennie du 20<sup>e</sup> siècle (Kane et al., 2002; Kember, 1997; Loiola, 2001).

À partir de l'analyse des réponses obtenues à des questions comme « Quelle est votre vision de l'enseignement ? (Gow et Kember, 1993) », « Qu'est-ce qu'enseigner ? (Samuelowicz et Bain, 1992) », « Qu'est-ce qui vous décrit dans votre rôle de professeur ? (Murray et Macdonald, 1997) » ou « Qu'entendez-vous par enseigner dans cette matière ? (Prosser et al., 1994) », les chercheurs ont utilisé différentes démarches ou méthodologies s'inscrivant dans des recherches de type phénoménologique ou de méthodologies dérivées de cette approche. Leurs intentions étaient de dégager des typologies des conceptions éducatives et cerner les composantes ou dimensions qui caractérisent ces conceptions.

À ce jour, il existe quelques différences ontologiques dans la manière dont les chercheurs entendent ou se représentent les conceptions éducatives (Åkerlind, 2007). Nonobstant les perspectives adoptées, les études descriptives ont démontré qu'il existe une grande variété de conceptions éducatives chez les professeurs (Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Selon Åkerlind (2003), Fanghanel (2007), González (2010) et Lamas et al. (2011), les études sur les conceptions éducatives ont démontré, dans différents contextes,

un consensus voulant que les conceptions de l'enseignement puissent être classées, en grande partie selon qu'elles sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner ou selon qu'elles sont centrées sur les apprenants et leurs apprentissages.

Le Tableau 2.1-1 contient une synthèse des résultats des principales études que nous avons recensées sur les conceptions de l'enseignement des professeurs.

Du côté gauche du Tableau 2.1-1, nous retrouvons les conceptions de l'enseignement, que nous qualifions de centrées sur le professeur et le contenu (Kember, 1997), de « magistro-centrées » ou de traditionnelles (Chan et Elliott, 2004; Kwok-wai Chan, Tan et Khoo, 2007).

Ces conceptions sont partagées par les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme la présentation, la communication ou le transfert de connaissances structurées ou non. Pour ces professeurs, elles constituent des exemples ou des modèles à suivre (Pratt, 1992). Pour les porteurs de ces conceptions, les connaissances sont détenues et construites par les professeurs. L'enseignement est orienté sur la matière et les contenus définis par un syllabus ou par les professeurs. Les apprentissages sont mesurés par la quantité de connaissances acquises avec peu de considération de leur compréhension par les étudiants. Au sein de ces conceptions, les étudiants sont considérés comme des destinataires passifs. Il est attendu d'eux qu'ils reproduisent les informations et les connaissances fournies par les professeurs (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b). Les connaissances des étudiants ne sont pas considérées (Kember et Kwan, 2000; Loiola et Tardif, 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell, Prosser et Taylor, 1994; Trigwell et Prosser, 1996a). En résumé, pour les professeurs détenant ces conceptions, l'enseignement consiste à passer de la matière directement aux étudiants (Pratt, 1992). Ces conceptions de l'enseignement simples et limitées se bornent à un seul élément, le savoir à transmettre (Loiola et Tardif, 2001).

Dans la troisième colonne du Tableau 2.1-1, nous retrouvons les conceptions de l'enseignement, que nous qualifions de centrées sur les étudiants et leurs apprentissages (Kember, 1997) ou de « pédo-centrées » (Chan et Elliott, 2004; Kwok-wai Chan et al., 2007). Ces conceptions sont adoptées par les professeurs

Tableau 2.1-1 *Conceptions de l'enseignement des professeurs*

| Centrées sur le professeur   |  |  | Centrées sur les interactions et la communication                     |   | Centrées sur les étudiants   |   |  |   |  |
|--|--|--|---|---|--|---|--|---|--|
| Livrer le contenu / Transmettre ou présenter de l'information (González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Van Driel, Verloop, Van Werven et Dekkers, 1997) | Transmettre des connaissances structurées (Kember, 1997) | Aider les étudiants à acquérir les concepts / Faciliter la compréhension (González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 2001) | Modeler les façons d'être (Pratt, 1992)                               | Prendre en compte les interactions professeur-étudiant (Kember, 1997) | Engager les étudiants dans différentes activités sous le contrôle du professeur (Van Driel et al., 1997) | Aider les étudiants à développer leurs conceptions / Faciliter leur compréhension ou développer leur expertise / Cultiver l'intellect (González, 2011; Kember, 1997; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 2001) | Aider les étudiants à changer leurs conceptions / Provoquer le changement conceptuel / Négocier les significations (González, 2011; Kember, 1997; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001) | Supporter l'apprentissage des étudiants / Encourager la création de connaissances (Samuelowicz et Bain, 1992, 2001) | Engager les étudiants dans de l'autoformation / Aider les étudiants devenir des apprenants indépendants (Kember et Kwan, 2000; Van Driel et al., 1997) |
| <b>Conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs</b>  |  |  |   |   |  |   |  |   |  |
| Présentation et transmission d'informations (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)  | Transmettre des connaissances structurées (Dunkin, 1995) | Modelage, illustration et application de la théorie à la pratique (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)  | Établir des relations interpersonnelles pour apprendre (Dunkin, 1995) | Motiver les étudiants (Dunkin, 1995)                                  | Développer la capacité d'être un expert (Loiola et Tardif, 2001)   | Amener des changements conceptuels (Loiola et Tardif, 2001)   | Explorer de manière pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001)  | Encourager les apprentissages autonomes (Dunkin, 1995)  | Croissance personnelle (Fox, 1983)   |

pour qui l'enseignement constitue un processus de facilitation des apprentissages des étudiants. L'objectif est davantage centré sur l'apprentissage des étudiants plutôt que sur l'enseignement fait par les professeurs (Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007b). La transmission des connaissances est importante, mais elle ne représente pas l'unique moyen pour faire apprendre les étudiants. Selon ces conceptions, enseigner consiste à faciliter les apprentissages des étudiants en considérant leurs connaissances et il est reconnu que ces dernières constituent le point de départ d'un processus d'apprentissage interactif entre les étudiants et leurs professeurs (Loiola et Tardif, 2001). Ceux-ci encouragent, chez les étudiants, la construction de leurs propres connaissances, par des changements conceptuels pour ultimement devenir des apprenants autonomes. Au sein de ces conceptions, les étudiants sont considérés comme actifs, responsables de leurs apprentissages (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b) et doivent développer des habiletés métacognitives (Van Driel et al., 1997). Les professeurs ayant ces conceptions éducatives reconnaissent que les étudiants ne partent pas tous du même point dans leurs apprentissages et que ceux-ci peuvent être faits en collaboration (Chan et Elliott, 2004; Kember et Kwan, 2000; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Trigwell et Prosser, 1996b).

Certains chercheurs comme Kember (1997) et Van Driel et al. (1997), ont identifié une conception de l'enseignement mitoyenne entre celles magistro-centrées et celles centrées sur les étudiants. Pour cette conception illustrée dans la 2<sup>e</sup> colonne du Tableau 2.1-1, les interactions sont considérées comme le cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les professeurs sont détenteurs du contrôle du processus d'apprentissage même si les activités d'apprentissage nécessitent une participation active des étudiants dans des interactions avec leurs pairs ou leurs professeurs. Le rôle des professeurs est alors de mettre en place des activités d'apprentissage structurées, interactives et planifiées en fonction des contenus à aborder. Les professeurs soutiennent et aident les étudiants en leur offrant des explications, des démonstrations, des pistes de solution ou des rétroactions lorsque nécessaire (Entwistle et Walker, 2000). Pour Van Driel et al. (1997), les professeurs qui possèdent cette conception, qu'ils nomment « enseignement dirigé », cherchent

à interagir fréquemment avec leurs étudiants et préférablement en petit groupe. Cette conception de l'enseignement ne peut être classée dans les conceptions centrées sur le professeur et le contenu parce qu'elle nécessite un engagement actif des étudiants. Elle ne peut pas non plus être classée dans les conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants et leurs apprentissages, car elle implique un important contrôle du processus d'enseignement-apprentissage par les professeurs où il y a peu de considération accordée au processus d'apprentissage chez les étudiants (Van Driel et al., 1997).

Au-delà des similitudes constatées dans les études recensées voulant que les conceptions de l'enseignement puissent être classées selon qu'elles sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner, les interactions ou centrées sur les étudiants et leurs apprentissages, un certain nombre de différences sont observées et suscitent des questionnements.

Premièrement, nous constatons une certaine ambiguïté à propos de la conception mitoyenne axée sur l'importance des interactions. Pour Kember (1997), cette catégorie articulée sur les interactions représente une conception en elle-même. Pour cet auteur, cette conception constitue la manifestation d'un état de transition où une ouverture vers les étudiants est constatée chez les professeurs. Cette ouverture se manifeste notamment par des échanges et discussions où l'on tient compte de ce que les étudiants pensent et peuvent déjà savoir. Cette conception mitoyenne a été observée par Samuelowicz et Bain (1992) lorsqu'ils ont mené leur étude auprès de 13 professeurs anglais et australiens de sciences et de sciences sociales. Leur but était d'identifier les conceptions des professeurs et de les comparer avec les résultats des autres études similaires. Lorsqu'ils ont repris leur étude en 2001, Samuelowicz et Bain (2001) ont augmenté le nombre de participants à 39. L'analyse leur a permis d'augmenter leur nombre de conceptions à sept, mais également d'éliminer cette conception mitoyenne fondée sur les interactions. En distinguant les interactions pour conserver l'attention des étudiants et celles pour les aider à construire leurs apprentissages, Samuelowicz et Bain (2001) ont statistiquement éliminé la conception mitoyenne fondée sur l'importance des interactions. Selon ces auteurs, les interactions constituent davantage une dimension faisant partie des



conceptions des professeurs plutôt qu'une conception en elle-même. Cette absence de conception mitoyenne est également confirmée par Kember et Kwan (2000).

Toutefois, lorsque nous analysons la prévalence des différentes conceptions éducatives rapportées dans certaines études, nous pouvons nous questionner à propos de l'existence de cette conception mitoyenne axée sur les interactions. Telle que présentée dans le Tableau 2.1-2, la distribution des professeurs selon qu'ils possèdent des conceptions centrées sur le professeur, les interactions ou les étudiants, nous indique que la conception mitoyenne est observée chez une bonne proportion de professeurs, notamment dans l'étude de Van Driel et al. (1997). Pour ces chercheurs, cette conception se caractérise par un enseignement où le professeur est en contrôle, mais où il offre des opportunités aux étudiants d'être actifs, notamment lors d'échanges et d'interactions. Dans l'étude de Van Driel et al. (1997), cette conception mitoyenne est la conception la plus représentée chez les 16 professeurs de première année dans un établissement d'enseignement supérieur en ingénierie aux Pays-Bas. Bien que peu de chercheurs aient observé cette conception mitoyenne, sa prévalence demeure importante, surtout qu'elle est pratiquement aussi fréquente que les conceptions centrées sur les étudiants.

Il nous apparaît que les interactions représentent un élément important dans la situation d'enseignement-apprentissage dans les classes universitaires. Pour certains chercheurs, cette importance semble suffisamment grande pour permettre la constitution d'une catégorie de conception alors que pour d'autres, cela n'est pas suffisant. À notre avis, dans une vision plus large, cette attention portée aux interactions peut certainement aider à distinguer les conceptions éducatives entre elles et même les approches d'enseignement qui en découlent.

Tableau 2.1-2

*Prévalence des conceptions de l'enseignement des professeurs*

| <b>Auteurs</b>             | <b>Conceptions centrées sur le professeur</b> | <b>Conceptions centrées sur les interactions</b> | <b>Conceptions centrées sur l'étudiant</b> |
|----------------------------|---|--|--|
| Prosser et al. (1994)      | 16  |  | 6  |
| Van Driel et al. (1997)    | 15  | 40   | 5  |
| Samuelowicz et Bain (1992) | 5   | 3  | 7  |
| Samuelowicz et Bain (2001) | 19  |  | 19   |
| Kember et Kwan (2000)      | 9   |  | 8  |
| <b>Total</b>               | <b>64</b>                                     | <b>43</b>  | <b>45</b>                                  |

Deuxièmement, nous retrouvons quelques conceptions centrées sur les étudiants qui ressemblent peu à celles identifiées par la majorité des chercheurs. Par exemple, Pratt (1992), qui a interrogé un grand échantillon composé de 253 professeurs dans plusieurs pays, dont la Chine, le Canada, les États-Unis, Hong Kong et Singapour, a identifié cinq conceptions de l'enseignement. Nous remarquons une conception sur le développement et l'épanouissement personnel des individus et une autre sur la recherche d'une meilleure société. Ces conceptions englobent des éléments qui ne se retrouvent pas dans les conceptions caractérisées dans les autres études. La conception sur le développement et l'épanouissement personnel des étudiants se distingue des autres conceptions de l'enseignement par le fait qu'elle implique des notions comme la conscience personnelle de l'étudiant, du contrôle et de la compréhension de son processus de vie, le tout assisté par un professeur qui agit comme un ami, une personne aidante qui l'écoute, le supporte, le dirige et l'invite à agir. Cette conception s'apparente aux théories personnalistes de l'apprentissage présentées par Bertrand (1998). Ces théories donnent de l'importance au rôle de facilitateur que doit jouer le professeur et à la liberté dont doivent jouir les étudiants pour se développer en fonction de leurs besoins et désirs.

Quant à la conception qui envisage l'enseignement comme un outil pour améliorer la société, elle sous-tend une vision plus large de l'éducation qui ouvre à des considérations sociales. Derrière cette conception, Pratt (1992) a identifié des

croyances religieuses et des idéologies politiques qui influencent cette conception. Dans tous les cas, Pratt (1992) a observé des convictions et des idéaux qui sont supérieurs au processus d'enseignement. Nous pouvons nous demander si la taille de l'échantillon de cette étude ou la diversité des origines internationales des professeurs permettent l'émergence de ces conceptions éducatives plus hétérogènes que celles que nous retrouvons dans les autres études recensées. Si c'est le cas, les faibles échantillons rapportés dans les autres études peuvent nous amener à penser que de nouvelles conceptions éducatives pourraient être caractérisées, notamment dans la catégorie centrée sur les étudiants.

Kember et Kwan (2000) ont également identifié une conception singulière, soit celle qui voit l'enseignement comme étant la satisfaction des besoins des étudiants. Cette conception met en lumière la nécessité de considérer les besoins et intérêts des étudiants, ce qui n'apparaît dans aucune des études recensées.

Dans son étude, González (2011) caractérise une conception centrée sur les étudiants qui comporte à la fois un élément relatif au développement et au changement de la compréhension et un élément portant sur le développement de l'esprit critique. Cette notion d'esprit critique ne se retrouve pas dans les autres conceptions identifiées par les autres chercheurs, quoique certains rapprochements peuvent être faits avec la conception de Pratt (1992) qui décrit l'enseignement comme un processus de développement d'une société composée de bons citoyens.

Troisièmement nous constatons, dans les conceptions de l'enseignement, l'absence d'éléments liés à la collaboration et à la co-construction de connaissances. Pourtant, depuis quelques années, nous observons des intérêts plus marqués envers des courants pédagogiques fondés sur l'idée que les interactions sociales peuvent servir à transformer la pensée (Doise et Mugny, 1981; Vygotsky, 1978), que l'intelligence se situe à la fois dans les individus, mais également dans leur environnement (Greeno, Collins et Resnick, 1996; Perkins, 1995). Selon ces courants pédagogiques, il est possible pour les étudiants d'apprendre au contact de leur entourage, de leur professeur ou de leurs pairs ou par le biais de communautés d'apprentissage (Garrison et Vaughan, 2008; Lave et Wenger, 1991; Lin et al., 1995) ou de communautés de pratique (Hiltz et Goldman, 2005; Wenger, McDermott et

Snyder, 2002). Ainsi, dans les cours universitaires, il serait possible d'employer des activités d'apprentissage qui encouragent ou contraignent les étudiants à travailler ensemble (Hiltz et Goldman, 2005).

Ainsi, à la lecture de la première partie du Tableau 2.1-1, nous constatons que les conceptions centrées sur le professeur se limitent essentiellement à la présentation et à la transmission d'informations ou de connaissances. Quant aux conceptions centrées sur les étudiants, nous identifions des éléments à propos de la facilitation de l'apprentissage, d'un souci de compréhension chez les étudiants, de considération du processus de changement conceptuel et de soutien des étudiants dans leurs processus d'apprentissage. Ces conceptions s'articulent bien autour des principes et des modèles de l'enseignement centrés sur les étudiants et leurs apprentissages présentés à la section 1.5, modèles qui sont à privilégier.

Nous remarquons également des conceptions plus diversifiées et singulières qui portent sur l'idée du développement de l'esprit critique, le développement de l'expertise ou le développement d'une société meilleure, tous des éléments qui traduisent davantage une vision plus large de l'apprentissage et de l'éducation.

Dans ce sens, nous pouvons nous demander si les descriptions obtenues par les chercheurs à propos des conceptions centrées sur les étudiants et leurs apprentissages ne mériteraient pas plus d'observations afin de mieux saisir la diversité des conceptions existantes. Dans le même sens, nous pouvons nous demander si les approches méthodologiques utilisées par les chercheurs, soit une approche phénoménologique (González, 2011; Prosser et al., 1994) ou des approches dérivées ou inspirées de cette dernière (Kember et Kwan, 2000; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001; Van Driel et al., 1997) ne permettent peut-être pas l'obtention de descriptions allant plus loin que l'identification de conceptions éducatives polarisées sur l'enseignement ou sur l'apprentissage.

Finalement, nous observons dans les conceptions éducatives rapportées, l'absence d'éléments comme la collaboration. Cela est tout à fait surprenant puisque ces éléments font partie du paysage de l'enseignement universitaire depuis quelques années. Il nous semble tout à fait louable de se demander pourquoi ces modalités d'apprentissage ne se retrouvent pas dans les conceptions éducatives des

professeurs interrogés. Est-ce parce que, dans leurs croyances, l'apprentissage en collaboration ou en coopération n'est pas possible? Est-ce parce qu'ils n'ont pas vécu d'expériences d'enseignement ou d'apprentissage positives dans de tels contextes? Ou encore, est-ce parce que les professeurs n'ont pas les connaissances et la formation nécessaires pour pouvoir imaginer ou intégrer de telles modalités d'apprentissage dans leurs pratiques pédagogiques?

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

Tel que démontré à la section 1.4, les universités québécoises ont vu leur corps professoral se renouveler considérablement au cours des dernières années et ce remplacement des professeurs ne semble pas être sur le point de ralentir. Ainsi, il nous apparaît pertinent de s'intéresser aux conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs puisque selon nous, elles nous indiquent ce qui guide leurs pratiques pédagogiques. La deuxième partie du Tableau 2.1-1 contient les études que nous avons recensées et qui présentent un intérêt.

L'analyse des résultats des études de Dunkin (1995), Fox (1983) et Loiola et Tardif (2001) nous indique que les conceptions qui ont été identifiées chez les nouveaux professeurs ne diffèrent pas de celles de leurs collègues plus expérimentés. Les conceptions centrées sur le professeur et les interactions ont la même teneur. Outre la conception identifiée par Dunkin (1995) voulant qu'enseigner consiste à motiver les étudiants et qui ne se retrouve pas dans les conceptions des autres professeurs, les conceptions centrées sur les étudiants sont également similaires. Dans leurs études, ces chercheurs ne précisent pas le type de démarche méthodologique qu'ils ont utilisée, mais la description de leur processus d'analyse s'apparente à celui utilisé dans les recherches clairement identifiées à une approche phénoménologique (González, 2011; Samuelowicz et Bain, 1992; Trigwell et al., 1994, etc.).

Il nous apparaît important de signaler les résultats obtenus par Loiola et Tardif (2001). Ces derniers se sont intéressés aux conceptions de l'enseignement de huit nouveaux professeurs canadiens ayant participé à des activités de formation pédagogique dans leur établissement, et ce, sur une base volontaire. Lorsque nous analysons la distribution des conceptions des nouveaux professeurs interrogés par Loiola et Tardif (2001) présentées dans le Tableau 2.1-3, nous constatons que les

conceptions plus centrées sur le professeur sont majoritaires. Cela est surprenant puisque, comme le soulignent ces auteurs, bien que les nouveaux professeurs aient suivi des activités de formation pédagogique, « les répondants se considèrent d'abord comme des experts de contenu, dont la responsabilité première est de poursuivre l'étude et le développement des connaissances et de les rendre disponibles aux étudiants (p. 248) ». De prime à bord, nous aurions pu penser que cette participation à des activités de développement professionnel, même sur une base volontaire, aurait pu les inciter à adopter des conceptions de l'apprentissage plus centrées sur les étudiants. Ce genre de constat nous amène à nous questionner sur la nature des activités de formation et sur leur efficacité, notamment si ces dernières tiennent compte des conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs comme le recommandent plusieurs chercheurs (Entwistle et Walker, 2000; Hativa, 2000; Kane et al., 2002).

Tel que présenté dans le Tableau 2.1-3, cette importante prévalence des conceptions chez les nouveaux professeurs axée davantage sur le professeur est également constatée par Demougeot-Lebel et Perret (2010a).

À partir d'une première question ouverte « Quelle définition donnez-vous d'apprendre? » et d'une seconde « Quelle définition donnez-vous d'enseigner? », ces chercheurs ont fait émerger les conceptions initiales de cinquante-cinq chargés de travaux dirigés ou de travaux pratiques français inscrits volontairement à une formation sur le métier de professeur. Ils ont découvert qu'en ce qui a trait à la définition de l'enseignement, 21 chargés de travaux pratiques se réfèrent exclusivement à un modèle centré sur le professeur contre cinq qui se rattachent à un modèle centré sur l'apprenant. Ils ont aussi noté que plus de la moitié (n = 26) donnent une définition qui associe les deux modèles. Ces résultats de Demougeot-Lebel et Perret (2010a) sont intéressants, car leurs observations voulant que plus de la moitié des chargés de travaux dirigés donnent une définition de l'enseignement qui se rattache aux deux principales catégories de conceptions de l'enseignement nous indiquent qu'une certaine ambivalence existe chez les nouveaux professeurs. Selon nous, cette ambiguïté pourrait être due à la confrontation des conceptions éducatives de ces nouveaux professeurs avec les conceptions et idées véhiculées

Tableau 2.1-3

*Prévalence des conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs*

| <b>Auteurs</b>                    | <b>Conceptions centrées sur le professeur</b> | <b>Conceptions centrées sur les interactions</b> | <b>Conceptions centrées sur les étudiants</b> |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Loiola et Tardif (2001)           | 5   |  | 3   |
| Mclean et Bullard (2000)          | 0   |  | 8   |
| Demougeot-Lebel et Perret (2010a) | 21  |  | 5   |
| <b>Total</b>                      | <b>26</b>                                     |  | <b>16</b>                                     |

dans les activités de formation suivies, leurs propres conceptions de l'enseignement ou celles qui existent dans leur nouvel environnement de travail.

Signalons que cette prévalence des conceptions centrées sur le professeur va à l'encontre des résultats de Mclean et Bullard (2000) dans leur étude réalisée auprès de huit nouveaux professeurs de géographie anglais participant, sur une base volontaire, à un programme de formation à l'enseignement. Ces chercheurs ont observé, dans l'analyse des portfolios de ces nouveaux professeurs, qu'ils possédaient tous des conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants et leur développement. De plus, ces auteurs ont observé que malgré ces conceptions, les nouveaux professeurs peinent à les mettre en pratique. Mclean et Bullard (2000) suggèrent que ces difficultés de mise en œuvre pourraient être attribuées à une sous-estimation de la complexité de la mise en pratique de ces conceptions.

À lumière des résultats des travaux portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs, nous constatons que leurs conceptions de l'enseignement ne diffèrent pas de celles de la population enseignante universitaire en général. Elles sont soit centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Les études recensées ne nous ont pas permis de trouver l'existence de conceptions centrées sur les interactions chez les nouveaux professeurs. Nous constatons également l'absence de conceptions centrées sur la collaboration. Il semble que la prévalence des conceptions centrées sur le professeur soit plus grande que ce qui a été observé dans la population de professeurs en général.

Le peu d'études portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs nous empêche de tirer des conclusions hâtives. Par ailleurs, les résultats des études nous laissent à penser que les nouveaux professeurs ne peuvent être aisément catégorisés selon qu'ils ont des conceptions centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Les réponses ambivalentes obtenues par Demougeot-Lebel et Perret (2010a) ou de possibles liens avec un contexte de formation constaté par Loiola et Tardif (2001) et Mclean et Bullard (2000) nous laissent à penser que les conceptions des nouveaux professeurs nécessitent d'être analysées plus en profondeur, car elles constituent un élément important autour duquel les pratiques d'enseignement s'articulent.

### **2.1.3 Les dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives.**

Au fil de leurs recherches, les auteurs des études descriptives énumérées précédemment ont vu émerger un certain nombre de dimensions qui permettent de caractériser ou de mieux cerner les conceptions éducatives qu'ils ont identifiées. Ces dimensions représentent des thèmes, des idées, des concepts sur lesquels les professeurs interrogés se sont exprimés et permettent aux chercheurs de mieux situer les professeurs selon qu'ils se trouvent dans l'une ou l'autre de ces catégories de conceptions. Le Tableau 2.1-4 contient une synthèse des dimensions évoquées par les auteurs. Ces dimensions ont été regroupées selon qu'elles sont associées au professeur, aux étudiants et aux savoirs ou aux connaissances ainsi que celles associées au processus d'enseignement-apprentissage.

#### ***2.1.3.1 Les dimensions des conceptions éducatives associées au professeur***

##### **Le rôle du professeur**

Le rôle du professeur représente une dimension importante régulièrement mentionnée dans leur discours lorsqu'ils décrivent leurs conceptions de l'enseignement. Tel que rapporté par Fox (1983), González (2011), Gow et Kember (1993), Pratt (1992) et Prosser et al. (1994), dans les conceptions plus centrées sur le professeur, le rôle du professeur est vu comme celui d'un présentateur d'informations ou de structures d'informations (Kember, 1997). Les professeurs se



perçoivent comme un rouage important dans le processus d'apprentissage des étudiants. Dans les conceptions centrées sur les interactions et les étudiants, le rôle du professeur est perçu comme celui d'un facilitateur ou d'un agent de changement auprès des étudiants. Les professeurs deviennent alors des créateurs de conditions aidant à l'apprentissage.

Tableau 2.1-4

*Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives*

| <b>Dimensions des conceptions éducatives</b>                    | <b>Centrées sur le professeur</b>   | <b>Centrées sur les interactions et la communication</b>  | <b>Centrées sur l'apprenant</b>  |
|---|---|---|--|
| <b><u>Dimensions associées au professeur</u></b>                |   |   |  |
| Rôle du professeur  | Présentateur d'informations<br>(Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983; González, 2011; Gow et Kember, 1993; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)  | Facilitateur ou agent de changement<br>(Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983; González, 2011; Gow et Kember, 1993; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)                            |  |
| <b><u>Dimensions associées aux étudiants</u></b>                |   |   |  |
| Rôle des étudiants  | Passifs dans l'apprentissage<br>(Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)   | Actifs dans leurs apprentissages<br>(Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)                             |  |
| Intérêt et motivation des étudiants                             | Motivation provient du professeur<br>(Kember et Kwan, 2000)<br><br>Extrinsèque aux étudiants Partir du plan de cours ou des objectifs à atteindre<br>(Bain et McNaught, 2006; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007) | Réactifs aux situations d'apprentissage proposées<br>(Bain et McNaught, 2006)   | Actifs dans leurs apprentissages<br>(Bain et McNaught, 2006)<br><br>Motivation provient des étudiants<br>(Kember et Kwan, 2000)<br><br>Intrinsèque aux étudiants Partir des préférences des étudiants et les lier à l'enseignement<br>(Bain et McNaught, 2006; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007) |
| Conceptions ou connaissances des étudiants                      | Sont ignorées<br>(Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)                                      | Sont considérées<br>(Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001) |  |
| <b><u>Dimensions associées aux savoirs ou connaissances</u></b> |   |   |  |
| Nature des connaissances ou croyances épistémologiques          | Construites à l'externe<br>(Kember, 1997; Lamas et al., 2011; Samuelowicz et Bain, 2001)  |   | Constructions personnelles ou sociales<br>(Kember, 1997; Lamas et al., 2011; Samuelowicz et Bain, 2001)  |

Tableau 2.1-4

*Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives*

| <b>Dimensions des conceptions éducatives</b>  | <b>Centrées sur le professeur</b>  | <b>Centrées sur les interactions et la communication</b>   | <b>Centrées sur l'apprenant</b>   |
|---|--|--|---|
| Usages escomptés des connaissances  | <p>Abstraites<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Appliqués dans le contexte immédiat<br/>(Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Tâches académiques abstraites<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p>   | <p>Située<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Liés à la compréhension de la réalité par les étudiants<br/>(Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> | <p>Tâches authentiques ou expérientielles<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p>  |
| Sources des connaissances et des expériences  | <p>Détenues par le professeur<br/>(Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p>   | <p>Détenues par les étudiants ou la société<br/>(Chan et Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang et Cheng, 2009; Kember, 1997)</p>                                  |   |
| <b><u>Dimensions associées au processus d'enseignement-apprentissage</u></b>            |  |  |   |
| But de l'éducation, résultats escomptés de l'apprentissage ou objectifs d'apprentissage | <p>Développer des habiletés générales<br/>(Gow et Kember, 1993; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p> <p>Connaître davantage<br/>(Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Objectifs d'apprentissage très orientés vers le domaine disciplinaire<br/>(Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983)</p> |  | <p>Entraîner les étudiants pour des professions spécifiques<br/>(Gow et Kember, 1993)</p> <p>Changer les façons de penser<br/>(Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> <p>Objectifs d'apprentissage orientés sur le développement des étudiants<br/>(Bain et McNaught, 2006; Fox, 1983)</p> |
| Processus d'apprentissage   | <p>Reproduction fragmentaire (béhaviorisme)<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p>   |  | <p>Transformation des connaissances (cognitivisme)<br/>(Bain et McNaught, 2006)</p>   |

Tableau 2.1-4

*Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives*

| <b>Dimensions des conceptions éducatives</b> | <b>Centrées sur le professeur</b>   | <b>Centrées sur les interactions et la communication</b>   | <b>Centrées sur l'apprenant</b>  |
|--|---|--|--|
| Contrôle des contenus à enseigner            | <p>Mémoriser des faits et des contenus et reproduire des connaissances (Bain et McNaught, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Professeur seul (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>      |  | <p>Appliquer les nouvelles connaissances dans de nouveaux contextes et développer une vision personnelle des phénomènes (Bain et McNaught, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Étudiants avec ou sans le professeur (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p> |
| Directionnalité de l'enseignement            | <p>Transmission unidirectionnelle des contenus (Samuelowicz et Bain, 1992)</p> <p>Modèle instructiviste (Bain et McNaught, 2006)</p>  |  | <p>Processus bidirectionnel impliquant le professeur et les étudiants (Samuelowicz et Bain, 1992)</p> <p>Modèle constructiviste (Bain et McNaught, 2006)</p>   |
| Interactions professeur-étudiants            | <p>Unidirectionnelles du professeur vers les étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>   | <p>Multidirectionnelles afin de donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Bain et McNaught, 2006; Ho et al., 2001; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)</p> | <p>Bidirectionnelles afin de donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001)</p>   |
| Valeur des erreurs                           | <p>Implication minimale des étudiants dans la collaboration pour donner un sens aux apprentissages pour les étudiants (Bain et McNaught, 2006)</p> <p>Interactions ne sont pas suscitées (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>À minimiser ou à éviter (Bain et McNaught, 2006)</p> | <p>Engagement des étudiants dans des processus de compréhension communs (Bain et McNaught, 2006)</p>   | <p>Interactions sont suscitées (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)</p> <p>Représentent des opportunités d'apprentissage (Bain et McNaught, 2006)</p>  |

Tableau 2.1-4

*Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives*

| <b>Dimensions des conceptions éducatives</b> | <b>Centrées sur le professeur</b>  | <b>Centrées sur les interactions et la communication</b>  | <b>Centrées sur l'apprenant</b> |
|--|--|---|---------------------------------|
| Contexte d'apprentissage                     | Le professeur s'en préoccupe peu<br>(Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) | Doit supporter les apprentissages, la participation, les échanges et les rendre agréables<br>(Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007)<br>(Bain et McNaught, 2006) |                                 |