

RAPPORT DE RECHERCHE

Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation

Louise Langevin

Projet subventionné dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC,
Pédagogie universitaire, équipe émergente 2005-2007
et par le Ministère de l'éducation du Loisir et des sports du Québec
En partenariat avec l'Université du Québec à Montréal,
l'Université du Québec à Chicoutimi et l'École de Technologie Supérieure

ÉQUIPE DU PROJET

Chercheurs

Chercheuse principale : Louise Langevin, UQÀM

Chercheurs associés¹ :

A l'UQÀM : Louise Ménard, Gilles Raïche et Yves Mauffette

A l'ETS : Sylvie Doré

A l'UQÀC : Réjeanne Côté et Nadia Cody

Partenaires associés

À l'UQÀM : André Bourret, directeur du Bureau de l'enseignement et des programmes

À l'ETS : Claude Olivier, directeur de l'enseignement et de la recherche

À l'UQÀC : Francine Belle-Isle, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche

Professionnelle de recherche : Diane Leduc, UQÀM

Étudiantes assistantes

À l'UQÀM :

Catherine Gagnon et Nadine Talbot, 3e cycle

Anne-Marie Nault, 2^e cycle

Ilia Essopos, stagiaire de 3e cycle

À l'UQÀC :

Marie-Michèle Tremblay et Annick Robertson, 3e cycle

Consultants

Bertrand Fournier, agent de recherche au département de mathématique de l'UQÀM

Djamila Abed, étudiante en mesure et évaluation au 2^e cycle en éducation

¹ Dans tout le rapport, le masculin inclut les deux genres, est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but de préserver la fluidité du texte.

TABLE DES MATIERES

| | | |
|---------------------------------------|--|----|
| 1. | Résumé | 3 |
| 2. | Contexte de la recherche | 5 |
| 3. | Problématique et cadre théorique | 5 |
| 4. | Hypothèses | 6 |
| 5. | Objectifs | 6 |
| 6. | Méthodologie | 7 |
| 7. | Résultats et retombées | 18 |
| 8. | Nouvelles pistes de recherche et recommandations | 23 |
| 9. | Formation des étudiantes | 24 |
| 10. | Publications, communications et autres productions issues du financement du projet | 24 |
| Liste partielle des références | | 26 |
| Liste des tableaux | | |
| | Tableau 1 Départements inclus dans les diverses disciplines | 8 |
| | Tableau 2 Nombre de professeurs ayant répondu au questionnaire en ligne | 10 |
| | Tableau 3 Les répondants au questionnaire en ligne regroupés selon les disciplines | 12 |
| | Tableau 4 Répartition des entrevues selon les départements | 13 |
| | Tableau 5 Caractéristiques des répondants (N=180) | 16 |
| Liste des figures | | |
| | Figure 1 Comparaison entre les trois universités | 18 |
| | Figure 2 Comparaison selon l'expérience | 19 |
| | Figure 3 Comparaison selon le genre | 19 |
| | Figure 4 Comparaison entre les disciplines | 20 |
| Liste des annexes | | |
| | Annexe 1 Questionnaire en ligne | 30 |
| | Annexe 2 Questionnaire d'entrevue individuelle | 33 |
| | Annexe 3 Grille d'observation | 35 |
| | Annexe 4 Canevas de l'entretien de groupe centré avec les directions de départements | 38 |
| | Annexe 5 Grille d'analyse du questionnaire sur les approches de l'enseignement | 39 |
| | Annexe 6 Grille d'analyse des entrevues, du plan de cours et des observations | 40 |
| | Annexe 7 Exemple d'une synthèse déposée à un département | 45 |
| | Annexe 8 Synthèses des entretiens de groupe avec les directions de département | 53 |
| | Annexe 9 Synthèse pour chaque université | 72 |

1. Résumé

Nos expériences antérieures de développement en pédagogie universitaire nous ont amené à initier une recherche en vue de raffiner notre approche par l'examen des conceptions et des pratiques enseignantes des professeurs de diverses disciplines et de leurs besoins de formation et de soutien dont la mise au jour peut entraîner des actions de formation bien ciblées auprès de personnes semblant peu intéressées à la question.

Problématique

Les conceptions de l'enseignement identifiées par Kember (1997) vont de l'enseignement « orienté professeur avec transmission de l'information » à l'enseignement « orienté étudiant et apprentissage » avec des catégories intermédiaires retracées par Samuelowicz et Bain (2001). Malgré la présence très fréquente de conceptions axées sur la facilitation de l'apprentissage, il apparaît qu'une prédominance d'approches centrées sur le professeur et le contenu prévaut chez les professeurs (Kember et Kwan, 2000), ce qui s'explique en partie par une absence de formation pédagogique, par l'imprégnation de l'expérience étudiante passée et par l'influence du contexte institutionnel et disciplinaire. Les conceptions des professeurs sont socialisées dans les disciplines, véritables « tribus » (Becher, 1994) marquées tant épistémologiquement (Donald, 2002) que culturellement (Kekäle, 1999), et sont aussi influencées par le département et l'université d'attache.

Par ailleurs, l'arrivée importante de professeurs débutants (3000 au Québec, selon le Conseil supérieur de l'éducation, 2004) remet à l'avant-scène la question de la formation pédagogique et professionnelle des professeurs d'université. De ces professeurs novices, autant que des professeurs chevronnés, il est attendu tant des compétences professionnelles que méta professionnelles (Arreola, 2005). Toutefois, cela prend trois à cinq ans pour que les débutants parviennent à se sentir tout à fait à l'aise dans leurs fonctions et, tout au long de la carrière, les besoins, comme les pratiques et les conceptions, évoluent. Quelles sont les ressemblances et les différences entre les conceptions, les pratiques et les besoins selon les contextes disciplinaires et l'expérience de moins ou de plus de 5 ans ?

Objectifs de recherche

Notre objectif de recherche était de cerner les conceptions de l'enseignement, les pratiques pédagogiques et les besoins de soutien chez des professeurs de disciplines et d'expériences diverses dans trois universités de tailles et de milieux différents au Québec. Au-delà de nos objectifs dérivés de mise au jour et de comparaison, nous voulions identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique et dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures.

Méthodologie

Nous avons adopté un devis multiméthodologique faisant appel à des mesures quantitatives et qualitatives. Des analyses statistiques ont été effectuées à partir de l'*Inventaire des approches de l'enseignement* (traduit de Trigwell et Prosser, 2004) validé en français et dont nous avons fait une analyse factorielle (voir article de Raïche et al., 2006) confirmant la valeur réelle des items. À ce questionnaire envoyé en ligne aux professeurs des départements participants (n=22), nous avons ajouté 4 questions ouvertes portant sur les pratiques positives, les difficultés, les besoins dans la discipline et dans l'enseignement. En deuxième étape, des entrevues et des observations de cours ont été menées auprès d'environ 40 professeurs choisis selon leurs réponses divergentes au questionnaire et leurs profils différents. À l'étape suivante, des entretiens de groupe centré ont été animés avec les directions des départements participants. Les données ont été analysées, réduites et synthétisées, puis mises en relation les unes avec les autres. Dans chaque synthèse, que ce soit celle remise au professeur interviewé et observé et au département, et pour chaque discipline, nous avons dégagé en conclusion des « perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement » afin de prévoir des retombées pratiques pour le milieu.

Résultats

Le questionnaire en ligne a permis d'obtenir, après un rappel, un taux moyen de réponses de 27%, constant entre les trois universités, avec des écarts de 18 à 50% selon les départements. Les comparaisons entre les trois universités révèlent que ce sont les professeurs de l'ÉTS qui visent le plus une stratégie centrée sur le professeur et la transmission, suivis de ceux de l'UQAC et de l'UQAM. Dans les comparaisons selon l'expérience, la différence dans les stratégies est beaucoup moins prononcée qu'en ce qui a trait aux constituantes. Les professeurs moins expérimentés ont tendance à présenter des scores moins élevés en général un peu partout. La comparaison entre les genres (66% sont des hommes) indique des différences statistiquement significatives à toutes les stratégies, révélant que les hommes sont plus centrés que les

femmes sur le professeur et la transmission d'informations. Cette différence demeure, même lorsque l'on exclut l'ETS où peu de femmes sont présentes.

Les entrevues et les observations ont permis de détecter des différences et des constantes dans les conceptions et les besoins selon les disciplines et l'expérience. Les professeurs des sciences pures, sciences humaines et sciences administratives ont majoritairement des conceptions de leur rôle comme guide et transmetteur, alors que ceux de sciences appliquées et arts et lettres évoquent l'action d'entrer en relation et d'éveiller avant celle de transmettre des connaissances. Les pratiques positives communes déclarées dans le questionnaire et en entrevue démontrent une grande préoccupation pour tisser des liens entre les théories et la pratique. Toutefois, l'approche par problèmes est typique des sciences pures, la méthode des cas est appliquée en sciences administratives et le recours aux projets et aux logiciels spécialisés l'est dans les sciences appliquées. Les observations totalisant 200 heures et plus font ressortir la constante de l'exposé magistral ou interactif dans toutes les disciplines, alors que la réflexion domine en sciences pures (APP). Toutes les disciplines révèlent les mêmes difficultés reliées surtout aux étudiants (52% des occurrences) dont les préalables sont jugés insuffisants ou trop diversifiés et l'intérêt peu élevé. Par ailleurs, nos observations ont permis de constater des difficultés de gestion des groupes, sauf en arts et lettres où les problèmes relèvent davantage de l'équipement et de la répartition des activités. Les besoins de mise à jour des connaissances sont communs à toutes les disciplines, comme les formations pédagogiques le sont également ainsi que le temps et l'aide qui manquent énormément. Parmi les perspectives pour le soutien et la formation que nous avons pu dégager de nos synthèses, les suivantes sont communes à toutes les disciplines : temps et aide (assistant, correcteur, fonds) ; mise à jour des connaissances ; formations (TIC, motivation des étudiants, évaluation, gestion des groupes) ; matériel spécialisé dans le domaine (manuel, données, etc.) ; banque d'exemples (cas, questions, etc.) ; moyens pour la mise à niveau des étudiants. Pour les sciences pures et les sciences humaines, l'apport d'une personne ressource et des échanges entre collègues sont recommandés. Pour les sciences administratives et arts et lettres, de l'aide pour les grands groupes et des échanges entre collègues sont recommandés, alors qu'en sciences appliquées, une personne-ressource et une boîte à outils spécialisés répondraient à bien des besoins.

Les comparaisons entre 135 « experts » (6 ans et plus d'expérience) et 40 novices montrent que ces derniers utilisent moins de TICS et font moins de contextualisation et d'interactivité que les premiers, mais ils déclarent sensiblement les mêmes difficultés. S'ils ont autant besoin de mise à jour dans leur domaine que les experts, ils semblent avoir beaucoup plus besoin de matériel d'appoint qui leur permettrait de contextualiser davantage leur enseignement. Ils réclament surtout d'être initiés à des méthodes variées pour l'enseignement alors que les experts demandent surtout un soutien technologique et financier. Enfin, parmi les 38 professeurs interviewés, la conception de transmission prévaut nettement chez les 20 experts alors que celle de guide est exprimée chez les deux sous-groupes, Mais plusieurs novices réfèrent à l'accompagnement pour préciser leur rôle.

Les synthèses des entretiens de groupe centré qui se sont déroulés dans chacune des trois universités avec les directions des départements participants font ressortir parmi les constantes, la prépondérance de la recherche sur l'enseignement, de même que celle de l'exposé magistral et des besoins spécifiques aux novices. Toutes les directions déplorent le peu de valorisation accordée à l'enseignement et souhaitent, sauf à l'ETS où déjà cela se fait, que les beaux discours cèdent la place à des actions. L'ensemble des données de ces synthèses est en cohérence avec ce qui a été dégagé des autres sources.

Limites

Les limites d'une telle étude tiennent évidemment au nombre relativement restreint de sujets, mais également à leur intérêt présumé pour l'enseignement puisqu'ils ont pris le temps de répondre au questionnaire et, pour une quarantaine d'entre eux, de se prêter à l'entrevue et à l'observation. L'abondance des données qualitatives a pu aussi nuire à la complète validité des résultats et certaines ont pu influencer le choix qui a été fait par les analystes. Les observations de 6 heures sont aussi trop restreintes et ne peuvent rendre compte de toutes les variations de la réalité. Cependant, plusieurs résultats convergents assurent de la validité générale de notre démarche qui a pour avantage d'offrir des pistes pertinentes, car fondées sur des faits, pour des actions bien ciblées dans le domaine de l'amélioration de la formation offerte aux étudiants en vue de hausser la qualité générale de nos universités.

2. Contexte de la recherche

Depuis presque deux ans, notre équipe de recherche recueille des éléments propres à mieux cerner la pédagogie appliquée par les professeurs universitaires qui est reconnue comme étant un des facteurs qui contribuent directement à la réussite des étudiants (Andrews et al., 1996 ; Kember et Kwan, 2000 ; McKeachie, 1992 ; Ramsden, 1992). Auparavant, nous avons innové en instituant des formations à l'intention des nouveaux professeurs (Langevin et al., ACFAS, 2006) et des ateliers pour les professeurs d'expérience, dans une université qui n'avait pas de services pédagogiques. Cette expérience de quatre ans dans le domaine de la formation à l'enseignement nous a amené à vouloir raffiner notre approche par l'examen des conceptions et des pratiques enseignantes des professeurs de diverses disciplines et des besoins reliés, exprimés dans le passé et dans le cadre de notre recherche. Notre démarche vise ultimement la valorisation de l'enseignement, considéré comme le rôle le plus stable dans la carrière des professeurs (Boyer, 1990 ; Gamage et Mininberg, 2003), puisque le fait de mettre au jour les conceptions et les pratiques dans diverses disciplines va entraîner des actions de formation mieux ciblées et toucher des groupes et des personnes qui, jusqu'à maintenant, ont exprimé fort peu d'intérêt pour la question. Nous croyons ainsi que notre recherche innove car peu d'études dans nos milieux ont porté sur tous ces éléments à la fois, ni ont été centrées sur les différences disciplinaires.

L'importance de la formation à l'enseignement reste liée à trois dimensions issues des transformations (clientèle, concurrence, imputation, déplacement des sources de savoirs, augmentation des savoirs, etc.) que subissent les universités. La première est de faciliter le lien entre enseignement et recherche alors que cette dernière bénéficie de la première par la qualité de la formation dispensée à tous les cycles. La deuxième est de faire en sorte que la mission de formation soit très bien remplie puisque l'université doit répondre de ses actions sur la place publique. Enfin, la troisième dimension est liée à la quête d'excellence universitaire par une prise de position institutionnelle en regard du développement professionnel des personnels enseignants qui soit conçu en englobant le développement pédagogique. C'est dans cette perspective que nous avons questionné des professeurs sur leurs approches et leurs conceptions de l'enseignement, sur leurs pratiques et sur leurs besoins.

3. Problématique et cadre théorique

Les conceptions de l'enseignement identifiées par Kember (1997) vont de l'enseignement « orienté professeur avec transmission de l'information » à l'enseignement « orienté étudiant et apprentissage » avec des catégories intermédiaires retracées par Samuelowicz et Bain (2001). Malgré la présence très fréquente de conceptions axées sur la facilitation de l'apprentissage, il apparaît qu'une prédominance d'approches centrées sur le professeur et le contenu prévaut chez les professeurs (Kember et Kwan, 2000), ce qui s'explique en partie par une absence de formation pédagogique, par l'imprégnation de l'expérience étudiante passée et par l'influence du contexte institutionnel et disciplinaire. Les conceptions des professeurs concernant l'enseignement sont socialisées dans les disciplines, véritables « tribus » (Becher, 1994) marquées tant épistémologiquement (Donald, 2002) que culturellement (Kekäle, 1999), et elles influencent les intentions et les approches de l'enseignement (Prosser et Trigwell, 1996) car les professeurs y trouvent leur identification propre (Smeby, 1996). Donald (2002) définit ainsi le concept de *discipline* : « Un ensemble logique de connaissances avec une taxonomie et un vocabulaire spécifiques, constitué de théories acceptées, de stratégies systématiques de recherche et de techniques pour la validation et la généralisation » (traduction libre).

Par ailleurs, les conceptions comme les pratiques évoluent au cours de la carrière et l'arrivée importante de professeurs débutants (3000 au Québec selon le Conseil supérieur de l'éducation, 2004) remet à l'avant-scène la question de la formation pédagogique et professionnelle des professeurs d'université. De ces professeurs novices, autant que des professeurs chevronnés, on attend qu'ils fassent preuve de nombreuses connaissances et compétences tant dans leur domaine de spécialisation que pour l'enseignement, la diffusion, l'engagement communautaire et social auprès de publics différents auxquels ils doivent pouvoir adapter leur discours. Bref, il est attendu des professeurs, autant des compétences professionnelles que méta professionnelles (Arreola,

2005). Toutefois, l'entrée en fonction ne se fait pas sans difficulté et les premières années sont marquées par un stress important et une solitude vécue durement (Evans Commander et al., 2000; Kreber, 1995; Sorcinelli, 1992; Langevin et al., 2005).

Il semble y avoir trois étapes principales dans la carrière, avec des besoins variés : entrée, permanence, promotion (Wilkerson et Irby, 1998 ; Kang et Miller, 2000). Par exemple, avec le temps, un professeur s'améliore dans l'enseignement, mais il peut avoir besoin d'être formé lorsqu'il assume un poste de gestion. De nombreux chercheurs ont examiné les caractéristiques des professeurs débutants (Trower et al., 2001 ; DeNeef, 2002 ; Sorcinelli, 2002 ; etc.) stressés, isolés et déstabilisés. Quelle que soit l'université, la période de préparation, de socialisation et d'intégration à la profession suivra diverses trajectoires selon les profils de tâche et les milieux de travail qui sont tous marqués par une grande compétitivité. Vivre cette période, qui peut durer entre 3 et 5 ans, est une expérience complexe qui demande un investissement intense de la part du novice. Entre le doctorat et l'entrée en fonction, on constate souvent un désenchantement ressenti par les jeunes professeurs formés exclusivement, ou presque, à la recherche (Golde et al., 2001 ; Nyquist et al., 2001). Selon Kugel (1993), quand les nouveaux professeurs commencent à enseigner, leur attention est centrée totalement sur eux-mêmes, sur leurs aptitudes, sur ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils devraient faire. Le stade de centration sur soi, qu'adopte la majorité des nouveaux professeurs (Boice, 1992a), sera suivi d'un passage graduel vers l'appel à une participation plus active de l'étudiant dans son apprentissage, à une étape où l'enseignant aura atteint un sentiment de confort et de contrôle dans son enseignement. Cette étape peut être observée chez bon nombre de professeurs après quelques années d'expérience, en milieu et en fin de carrière.

C'est ainsi que les besoins des débutants diffèrent de ceux des autres. Le débutant a besoin de programmes pour améliorer ses méthodes d'enseignement et d'un suivi conséquent, et il profiterait de la présence d'un mentor (Schuster et al., 1990). Le professeur en milieu de carrière a besoin de défis et d'échanges avec ses collègues pour éviter la stagnation et l'insatisfaction professionnelle. Le professeur senior désire utiliser son expertise et la confronter à celle des autres pour raffiner ses recherches et son enseignement et pour en faire profiter les novices. À ces moments différents de la carrière professorale, les conceptions comme les pratiques et les besoins évoluent. Comment cette évolution se caractérise-t-elle chez des professeurs interviewés et observés ?

4. Hypothèses

Notre démarche ne s'inscrivant pas dans la perspective quasi-expérimentale, nous n'avons pas d'hypothèses. Toutefois, nous présumons que des différences vont se révéler selon les disciplines, l'expérience, le genre.

5. Objectifs

L'objectif général de la recherche est d'identifier les pratiques pédagogiques, les conceptions, les besoins et les demandes de formation pédagogique selon les points de vue de professeurs et d'administrateurs issus de disciplines et d'universités différentes. Les sous-objectifs sont les suivants :

- identifier les pratiques pédagogiques de professeurs de disciplines et de milieux différents
- cerner les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de ces professeurs et préciser leurs liens avec les pratiques déclarées et observées
- identifier les besoins et les demandes de formation pédagogique chez ces professeurs
- saisir les points de vue des administrations sur les pratiques pédagogiques, les conceptions et les besoins des professeurs en matière de dispositifs de formation
- comparer les résultats selon les disciplines et les milieux
- identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique
- dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures

6. Méthodologie

Notre projet consiste en une étude portant sur les conceptions de l'enseignement, les pratiques et les besoins en enseignement supérieur, et qui cherche à différencier les milieux disciplinaires d'appartenance ainsi que les niveaux d'expérience. Pour éviter les résultats peu significatifs (Cashin et Downey, 1995 ; Feldman, Smart et Etherington, 1999), il appelle une typologie qui ne soit pas institutionnelle (Biglan, 1973), mais bien disciplinaire (Becher, 1989).

Notre stratégie de recherche se veut multiméthodologique pour donner une nouvelle précision par rapport aux études réalisées précédemment sur le même thème. Elle a été déployée selon un devis mixte (Cresswell, 1994), soit une combinaison d'analyses qualitatives et quantitatives. Il s'agit pour nous de dégager un portrait différencié du lien entre des conceptions, des pratiques pédagogiques et ainsi que des besoins de formation à l'enseignement par discipline et par université.

Pour envisager la méthode de collecte et d'analyse des données dans notre démarche, nous nous sommes inspirés des remarques de Kane et al (2002). Ces auteurs rapportent que les théories professées ont été étudiées par les chercheurs au moyen de cartes conceptuelles, de grilles de répertoires, d'entrevues, d'histoires de vie. L'observation directe, les entrevues de rappel simulé, les réflexions à haute voix, le journal de bord, les entrevues rétrospectives et l'analyse de documents ont permis d'accéder à la réflexion dans l'action ou aux théories en action. Kane et al. (2002) soulignent que dans les recherches ayant porté sur les conceptions et les pratiques, les méthodes de collecte de données, comme les entrevues et les questionnaires, tombent parfois dans le piège de la désirabilité sociale et les répondants s'expriment dans le sens des convictions du chercheur. Les processus d'analyses des données restent confus dans bien des cas et rien dans certains rapports ne vient clarifier les étapes de la démarche du chercheur. Voilà des erreurs que notre approche mutiméthodologique nous permet d'éviter.

Jackson (2003) préconise que l'analyse des besoins se fasse autant auprès des professeurs qu'auprès des administrateurs et qu'elle vise à identifier les manques pour dégager les pistes propres à les colmater. Cet auteur suggère des moyens appropriés pour effectuer une analyse de besoins, soit l'entrevue, le groupe centré (focus group), le questionnaire, l'observation et les données déjà recueillies concernant la performance. Les informations à recueillir doivent être en lien avec les tâches demandées et les habiletés essentielles au travail, avec le changement planifié dans le travail à la suite des changements de technologies ou de procédures et avec les faiblesses constatées dans les habiletés ou dans les connaissances. Nous avons tenu compte de ces recommandations.

6.1. Milieux d'investigation et échantillonnage

Le recherche a inclu l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC), l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'École de technologie Supérieure (ETS). Un administrateur de chaque milieu a accepté de collaborer avec le chercheur issu de son université afin de cautionner et faciliter les démarches. Pour les deux universités polyvalentes (UQÀC et UQAM), le choix des programmes a été fait selon leur coloration plus ou moins professionnelle et une juste répartition a été faite entre les sciences pures et les sciences humaines, les arts et les lettres, les sciences appliquées et économiques.

L'échantillon a été celui des vingt-deux départements répartis dans les trois universités ci-haut mentionnées. À l'ensemble, nous avons adressé le questionnaire puis mené l'entrevue et l'observation auprès des professeurs volontaires, et animé l'entretien de groupe auprès des directions de département. L'échantillon s'est décliné ainsi:

- a) 347 professeurs et neuf directeurs de département de l'UQÀM répartis comme suit :
 - kinanthropologie
 - littérature

- sociologie
- histoire
- communication
- sciences comptables
- génie en micro-électronique
- éducation et pédagogie

b) 153 professeurs et six directeurs de département de l'ETS répartis comme suit :

- génie mécanique
- génie logiciel
- génie électrique
- génie de la construction
- génie de la production automatisée
- enseignements généraux

c) 231 professeurs et sept directeurs de département répartis comme suit :

- sciences fondamentales
- sciences de l'éducation et de psychologie
- sciences appliquées
- sciences humaines
- arts et lettres
- sciences économiques et administratives
- informatique et mathématique

Au total, 659 professeurs, 22 directions de départements et trois universités forment le terrain sur lequel nous avons recueilli nos données. Dans le tableau 1, les départements sont regroupés sous des disciplines.

Tableau 1
Départements inclus dans les diverses disciplines

| Disciplines | Départements |
|--|--|
| Sciences pures 3 départements | UQÀC : sciences fondamentales (SF) ETS : enseignements généraux (EG) UQÀM : sciences biologiques (SB) avec toxico (TX) et écologie (EC) |
| Sciences humaines 7 départements | UQÀC : sciences de l'éducation et psychologie (SE) et sciences humaines (SH) UQÀM : histoire (HI), sociologie (SO), éducation et pédagogie (EP) et kinanthropologie (KI) ETS : enseignements généraux (EG) |
| Sciences administratives et comptables 2 départements | UQÀC : sciences économiques et administratives (EA) UQAM : sciences comptables (SC) |
| Sciences appliquées 7 départements | UQÀC : sciences appliquées (SA) ETS : génie mécanique, génie logiciel, génie électrique, génie de la construction, génie de la production automatisée UQAM : génie micro-électrique (ME) |
| Arts et lettres 3 départements | UQÀC : arts et lettres (AL) UQAM : études littéraires (EL) et communication (CO) |
| Total : 22 départements | |

6.2. Instruments de cueillette de données

La première année a été consacrée aux choix des programmes, selon la typologie précédemment mentionnée, et des instruments. Dès le printemps de la première année, l'équipe a procédé à l'élaboration et à la validation des instruments (questionnaire en ligne, entrevues individuelles, grille d'observation, entretien de groupe centré), ainsi qu'à la collecte de données en vue de l'atteinte des objectifs et du respect de l'échéancier. Les démarches d'approbation éthique du projet de recherche par les comités éthiques de l'UQÀC, de l'ETS et de l'UQAM ont été effectuées en septembre 2005. Il est à noter que l'approbation du projet de recherche par le comité éthique de l'ETS a posé problèmes : des ajustements ont été demandés, des questions ont été posées. Cette situation a retardé l'envoi du questionnaire en ligne.

La collecte de données quantitatives a été faite à partir d'un questionnaire en ligne (tiré de Trigwell et Prosser, 2004) sur les approches de l'enseignement. Pour les données qualitatives, les instruments suivants ont été mis au point:

- une entrevue individuelle semi-directive avec divers répondants au questionnaire
- des observations de 6 heures dans leur cours à l'aide d'une grille pré-établie (activités, moyens ou médias, interaction, organisation du groupe)
- un canevas de lecture des plans de cours
- un entretien de groupe centré avec les directions des départements participants

Le questionnaire sur les approches de l'enseignement

Comme il a été mentionné en introduction, les recherches bibliographiques nous ont conduits vers le questionnaire de Trigwell et Prosser (2004), intitulé *Approaches to Teaching Inventory* et dont nous avons fait l'adaptation française en mai 2005 (*Inventaire des approches de l'enseignement*). C'est avec ce questionnaire que nous avons recueilli les données quantitatives pour explorer les conceptions et les pratiques d'enseignement des professeurs en dégagant des tendances suivantes : 1) une vision de l'enseignement centrée sur la transmission d'information et sur l'enseignement ; 2) une vision de l'enseignement centrée sur le changement et les étudiants. Le lien entre approches et conceptions a été rapidement clarifié pour vérifier la pertinence d'utiliser ce questionnaire. Selon Legendre (1993, p. 77), « une approche est à la perception, ce que la stratégie est à l'action. L'approche est regard, vision, façon d'aborder ». Pour que le questionnaire puisse être utilisé dans notre projet de recherche, notre collègue Yves Mauffette s'est assuré auprès de Trigwell lui-même qu'il était libre de tous droits d'auteur. Cet inventaire a fait l'objet d'une traduction en français au mois de mai 2005. Il a ensuite été retravaillé par l'équipe et soumis à tous les membres du projet (c'est-à-dire de l'UQAM, de l'UQAC et de l'ETS) et amélioré à la lumière de leurs commentaires.

Subséquentement, la collaboration de deux professeurs de l'UQAM a permis de valider le questionnaire en ligne. Ceux-ci avaient quelques minutes pour remplir le questionnaire et exprimer leur degré d'accord sur chacun des items du questionnaire (les incompréhensions, les questionnements, les améliorations suggérées, etc.). Une dernière version du questionnaire a donc été retravaillée à la lumière des commentaires des deux professeurs. Cette version a également été testée par Réjeanne Côté de l'UQAC. Par la suite, dès le trimestre d'automne 2005, le questionnaire à réponses choisies adressé à tous les professeurs des trois milieux (universités) et des programmes retenus a été mis en ligne. Cette étape fut complexe puisqu'elle a nécessité le support d'un informaticien pour répondre aux multiples contraintes informatiques dont la stabilité de la plate-forme d'accueil du questionnaire. Par ailleurs, quelques professeurs facétieux, qui avaient découvert le sens des codes individuels, ont occasionné un retard notable à cause des rectifications que nous avons dû faire (pendant une certaine période de temps, les professeurs ne pouvaient plus répondre au questionnaire).

Le tableau 2 de la page suivante indique le nombre de professeurs ayant répondu au questionnaire en ligne ainsi que les départements et universités auxquels ils sont rattachés.

Tableau 2
Nombre de professeurs ayant répondu au questionnaire en ligne

| Institution et département | code | nombre de professeurs | nombre de réponses | % |
|--|----------|-----------------------|--------------------|--------------|
| UQÀC | UQÀC | | | |
| Département des sciences fondamentales | SF | 17 | 8 | 47,1% |
| Département des sciences de l'éducation et de psychologie | SE | 39 | 18 | 46,2% |
| Département des sciences appliquées | SA | 43 | 8 | 18,6% |
| Département des sciences humaines | SH | 50 | 15 | 30,0% |
| Département des arts et des lettres | AL | 26 | 4 | 15,4% |
| Département des sciences économiques et administratives | EA | 37 | 10 | 27,0% |
| Département informatique et mathématique | IM | 19 | 1 | 5,3% |
| TOTAL UQÀC | 7 | 231 | 64 | 27,7% |
| ETS | ETS | | | |
| Département de génie mécanique | GM | 37 | 5 | 13,5% |
| Département de génie logiciel et TI | GL | 17 | 3 | 17,6% |
| Département de génie électrique | GE | 31 | 11 | 35,5% |
| Département de génie de la construction | GC | 20 | 10 | 50,0% |
| Département des enseignements généraux (ETS) | EG | 22 | 7 | 31,8% |
| Département de génie de la production automatisée | GP | 26 | 6 | 23,1% |
| TOTAL ETS | 6 | 153 | 42 | 27,5% |
| UQÀM | UQÀM | | | |
| Département de kinanthropologie | KI | 19 | 6 | 31,6% |
| Département d'études littéraires | EL | 32 | 9 | 28,1% |
| Département de sociologie | SO | 28 | 7 | 25,0% |
| Département d'histoire | HI | 32 | 8 | 25,0% |
| Département de communication (communication sociale et publique) | CO | 18 | 6 | 33,3% |
| Département des sciences biologiques | | | | |
| Biologie | SB | 15 | 4 | 26,7% |
| Toxicologie | TX | 13 | 3 | 23,1% |
| Écologie | EC | 27 | 5 | 18,5% |
| Département des sciences comptables | SC | 39 | 7 | 17,9% |
| Département génie en micro-électronique | ME | 8 | 2 | 25,0% |
| Département d'éducation et pédagogie | EP | 44 | 17 | 38,6% |
| TOTAL UQÀM | 9 | 275 | 74 | 26,9% |
| GRAND TOTAL | | 659 | 180 | 27,3% |

Dans certains départements, quelques rappels ont dû être faits afin d'atteindre un nombre significatif de répondants. Le taux de réponse de 27,3% n'est évidemment pas le score que nous espérons mais, compte tenu qu'il s'agissait d'un envoi en ligne, c'est un résultat respectable qui permet de faire des analyses

statistiques qui prennent du sens. Ce résultat est à peu près le même dans les trois universités participantes. Ce taux moyen englobe de grandes différences avec 5,3% pour un département de l'UQAC jusqu'à un maximum de 50% pour un département de l'ETS. Les répondants sont à 66,67% des hommes et 44% de l'ensemble détient plus de 15 ans d'expérience à l'université. Les cours pris en référence pour contextualiser les réponses sont à 83% des cours de premier cycle. À noter que le questionnaire en ligne s'est terminé à la fin du mois de février 2006. L'analyse des réponses a immédiatement suivi.

L'inventaire en soi visait à mesurer comment les professeurs envisagent leur enseignement dans la situation concrète d'un cours précis que les répondants devaient identifier au préalable, ceci afin de diminuer le risque des réponses idéales. Le questionnaire contenait seize items faisant partie de deux sous-échelles correspondant aux deux tendances suivantes :

- 8 items orientés vers les étudiants et leur évolution
- 8 items orientés sur la transmission de l'information et le professeur

Pour chaque sous échelle, quatre items avaient trait aux intentions et quatre aux stratégies. Voici deux exemples d'orientations révélées par l'intention et la stratégie :

Orientation « évolution des étudiants » :

Intention : *Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées.*

Stratégie : *Durant le cours, ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions.*

Orientation « transmission de l'information » :

Intention : *Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'informations relatives à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu.*

Stratégie : *Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans un bon manuel.*

Soulignons enfin que trois questions ouvertes complétaient le questionnaire. Il était demandé aux répondants, d'indiquer d'abord « en quelques lignes une pratique d'enseignement » dont ils sont fiers. Ensuite, ils devaient inscrire « la principale difficulté ou le problème particulier qui serait à résoudre pour faciliter » leur enseignement. Enfin, il leur fallait identifier leurs « besoins spécifiques en matière de formation visant à améliorer « leur pratique enseignante en lien avec le domaine de recherche et en lien avec [leurs] stratégies d'enseignement » (voir le questionnaire en annexe 1).

Le tableau 3 de la page suivante présente le regroupement des répondants selon la discipline d'attache.

Tableau 3
Les répondants au questionnaire en ligne regroupés selon les disciplines

| | |
|--|--|
| Sciences pures Total : 26 personnes | 8 professeurs en sciences fondamentales (SF) 6 professeurs des enseignements généraux (EG) 12 professeurs en sciences biologiques (SB), toxicologie (TX) et écologie (EC) 1 professeur en informatique et mathématique (IM) |
| Sciences humaines Total : 72 personnes | 18 professeurs des sciences de l'éducation et psychologie (EP) 15 professeurs en sciences humaines (SH) 8 professeurs en histoire (HI) 7 professeurs en sociologie (SO) 17 professeurs en éducation et pédagogie (EP) 6 professeurs en kinanthropologie (KI) 1 professeur des enseignements généraux (EG) * |
| Sciences administratives et comptables Total : 17 personnes | 10 professeurs de sciences économiques et administratives (EA) 7 professeurs en sciences comptables (SC) |
| Sciences appliquées Total : 45 personnes | 8 professeurs de sciences appliquées (SA) 5 professeurs en génie mécanique (GM) 3 professeurs en génie logiciel (GL) 11 professeurs en génie électrique (GE) 10 professeurs en génie de la construction (GC) 7 professeurs en génie de la production automatisée (GP) 2 professeurs en génie micro-électrique (ME) |
| Arts et lettres Total : 19 personnes | 4 professeurs en arts et lettres (AL) 9 professeurs d'études littéraires (EL) 6 professeurs en communication (CO) |
| Grand total : 180 répondants | |

* À la demande de l'ETS, nous avons dû classer un professeur dans la catégorie *sciences humaines*. Les autres professeurs des enseignements généraux vont surtout dans *sciences pures*.

Les entrevues individuelles

Les entrevues s'appuyaient sur un canevas précis développé par l'équipe. Il comprenait 22 questions organisées en quatre parties précédées de questions relatives à l'identification du professeur interviewé. Ce guide a été testé par notre collègue Réjeanne Côté de l'UQÀC et par deux professeurs de l'UQÀM dont un de sociologie et l'autre d'histoire. À l'instar du questionnaire en ligne, le guide d'entrevue a été retravaillé à la lumière des suggestions et des commentaires de ces personnes.

Au début de l'hiver 2006, ces entrevues ont été conduites auprès de trente-huit professeurs de ces diverses disciplines. Ces professeurs devaient répondre aux exigences suivantes : 1) enseigner un cours au premier cycle ; 2) accepter d'être observé ; 3) enseigner un cours pendant la période d'observation. Nous avons également tenu compte du genre, du nombre d'année d'expérience en enseignement et de leur approche de l'enseignement, axée soit sur le professeur ou l'étudiant, telle que révélée par leurs réponses au questionnaire. Nous voulions rencontrer au moins 2 professeurs par département, mais il n'a pas été toujours possible d'atteindre cet objectif. Pour certains départements, nous n'avons fait qu'une seule entrevue et aucune rencontre ne s'est faite avec les départements d'arts et lettres et d'informatique et mathématique de l'UQÀC ni avec celui de génie en micro-électronique de l'UQAM parce qu'il n'y avait pas assez de répondants. Le tableau 4 de la page suivante présente la répartition des entrevues.

Tableau 4
Répartition des entrevues selon les départements

| Institution et département | code | Nombre de répondants | Nombre d'entrevues souhaitées | Nombre d'entrevues réalisées |
|---|------|----------------------|-------------------------------|------------------------------|
| UQÀC | UQÀC | | | |
| Département des Sciences Fondamentales | SF | 8 | 2 | 2 |
| Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie | SE | 18 | 3 | 2 |
| Département des Sciences Appliquées | SA | 8 | 2 | 1 |
| Département des Sciences Humaines | SH | 15 | 3 | 3 |
| Département des Arts et des Lettres | AL | 4 | 1 | 0 |
| Département des Sciences Économiques et Administratives | EA | 10 | 2 | 3 |
| Département Informatique et mathématique | IM | 1 | 0 | 0 |
| TOTAL UQÀC | | 64 | 13 | 11 |
| ETS | ETS | | | |
| Département de Génie mécanique | GM | 5 | 2 | 1 |
| Département de Génie logiciel et TI | GL | 3 | 1 | 1 |
| Département de Génie électrique | GE | 11 | 2 | 1 |
| Département de Génie de la construction | GC | 10 | 2 | 1 |
| Département des Enseignements généraux | EG | 7 | 2 | 2 |
| Département de Génie de la production automatisée | GP | 6 | 2 | 3 |
| TOTAL ETS | | 42 | 11 | 9 |
| UQÀM | UQÀM | | | |
| Département de Kinanthropologie | KI | 6 | 2 | 2 |
| Département d'Études Littéraires | EL | 9 | 2 | 2 |
| Département de Sociologie | SO | 7 | 2 | 2 |
| Département d'Histoire | HI | 8 | 2 | 2 |
| Département de Communication | CO | 6 | 2 | 2 |
| Département des Sciences Biologiques | | | | |
| Bio | SB | 4 | 1 | 1 |
| Toxico | TX | 3 | 1 | 1 |
| Écologie | EC | 5 | 1 | 1 |
| Département des Sciences Comptables | SC | 7 | 2 | 2 |
| Département de Génie en micro-électronique | ME | 2 | 0 | 0 |
| Département d'Éducation et Pédagogie | EP | 17 | 3 | 3 |
| TOTAL UQÀM | | 74 | 18 | 18 |
| GRAND TOTAL | | 180 | 42 | 38 |

Les entrevues individuelles semi dirigées visaient globalement l'exploration des pratiques pédagogiques des enseignants, de leurs conceptions (leurs rôles, le rôle des étudiants, etc.), de leurs difficultés, de leurs besoins de formation. Plus précisément, elles avaient pour but de comprendre, au-delà des données quantitatives

livrées par le questionnaire, comment l'enseignement pouvait être conçu et réalisé par un professeur dans un cours précis, comment il ou elle concevait son rôle et celui des étudiants, ce qu'il ou elle appréciait ou ce qui lui posait problème, ses besoins au regard de sa spécialisation et de son enseignement, ses demandes antérieures et à venir (voir le canevas de l'entrevue à l'annexe 2).

Les observations

L'objectif des observations était de vérifier les liens entre le plan de cours, ce qui a été dit en entrevue et ce qui se fait en classe. Il est en effet reconnu que le discours des enseignants, tant ceux du secteur primaire que des secteurs du secondaire, du collégial et de l'université, diffère souvent des actions réellement posées en classe (voir à ce sujet les travaux de Schön et Argyris sur les théories professées et appliquées).

La grille d'observation des pratiques enseignantes a été élaborée à partir d'un modèle conçu par Louise Langevin pour des étudiants inscrits au cours stage (MAE8490) dans le *Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur* (PCPES-0680) et qui devaient observer l'enseignement de leur professeur associé. D'autres grilles (Centra, 1993) ont aussi servi de sources d'inspiration pour son développement. La grille a été mise à l'épreuve à deux reprises avec deux observatrices (fidélité inter-observateur) et directement dans les cours de trois professeurs de trois départements différents (validité et exclusivité des catégories). L'utilisation de la grille a donné lieu à de nombreux changements suite à sa mise à l'essai. Une nouvelle grille a été réorganisée, testée et validée auprès de professeurs des trois universités associées à la recherche.

De manière générale, les assistantes ont observé deux cours de trois heures pour chaque professeur interviewé (total six heures) et compilé leurs observations. Celles-ci ont eu lieu au cours de l'hiver 2006 durant la même période que les entretiens. Pour les aider à mener à bien les observations, nous avons élaboré un protocole pour faciliter et orienter le travail des assistantes. La grille (voir annexe 3) qui leur a servi permettait d'observer les cinq éléments suivants : le temps, les activités, les médias ou moyens, l'interaction et l'organisation du groupe comprenant les technicités.

La grille d'observation était découpée en blocs de 15 minutes avec chacun trois sections de 5 minutes, ce qui facilitait le calcul des symboles notés au cours des six heures d'observation ainsi que celui des pourcentages de temps réservés à chaque type d'activités avec les moyens utilisés, le type d'interaction et l'organisation du groupe. Les activités étaient définies comme suit :

- présentation de contenu (exposé magistral, conférence, peut être animé et interactif) ;
- contextualisation durant l'exposé (lien avec précédentes séances, avec ensemble du cours, exemples présentés par le prof ou les étudiants) ;
- mise en situation, mise en pratique favorisant l'appropriation (étude de cas, exercice, approche par problème, laboratoire, projets, jeu de rôles, terrain...) ;
- activités de réflexion (discussion, débat, remue-méninges, révision, retour critique sur la matière ou sur les examens, rédaction) ;
- activités de métacognition (questions favorisant les prises de conscience de l'expérience cognitive, des connaissances acquises ou des processus réflexifs réalisés ou à réaliser).

Les assistantes observaient aussi les médias dont se servait le professeur : utilisait-il un manuel de référence, des notes personnelles, un recueil de textes ? Écrivait-il au tableau ? Projetait-il des acétates ? L'utilisation des TICS était notée de manière détaillée : power point, web, logiciel spécialisé, etc.

Les assistantes prêtaient aussi attention à la quantité des interactions en classe et au type d'échanges qui s'y faisaient. Les étudiants discutaient-ils entre eux ? Le professeur induisait-il les échanges avec un seul étudiant ou plusieurs ? Enfin, la grille d'observation devait également refléter la façon dont le professeur organisait son cours, la façon de s'adresser au groupe ou aux individus et le type de technicités et de consignes énoncées.

N'ayant pas participé à la validation de la grille d'observation, les observatrices ont fait un essai auprès d'une classe qui ne faisait pas partie de l'échantillon retenu afin de se familiariser avec le sens des éléments prévus dans la grille, la vitesse qu'il faut avoir pour bien la remplir et pour s'assurer d'une uniformité dans la prise de notes. Autant que possible, nous avons tenté de faire en sorte que chaque assistante observe le professeur avec qui elle a fait l'entrevue individuelle. Cette continuité facilite l'observation, prolonge le lien qui a été établi avec le professeur et aide à mieux saisir ce qui se passe en classe puisque les assistantes acquièrent ainsi une relative connaissance des conceptions et pratiques de ce professeur. Ce dernier n'a eu accès à la grille d'observation qu'au terme de l'analyse lorsque nous avons fait parvenir aux professeurs interviewés leur *portrait de professeur* (c'est-à-dire un bref rapport présentant les résultats au questionnaire, la synthèse de l'entrevue et des observations dans la classe).

Le plan de cours

Lors des entrevues, nous demandions aux professeurs d'apporter un exemplaire d'un plan de cours qui servait à orienter la discussion sur un seul cours. Il offrait un premier regard sur la structure pédagogique prévue et réalisée du professeur. Outre le fait qu'il délimitait le cadre de l'entrevue, le plan de cours a été le seul instrument de cueillette de données que nous n'avons pas construit nous-mêmes. Nous ne faisons que le joindre à l'ensemble des données concernant un même professeur. L'analyse que nous en avons faite sera décrite à la section 6.3.

L'entretien de groupe centré

Au printemps 2006, un entretien en groupe centré (*focus group*) a été mené dans chaque milieu avec les directions des départements participants (pour un total de vingt-deux). Cet entretien visait à cerner leurs points de vue sur les conceptions et les pratiques pédagogiques des professeurs de leur département ainsi que sur les besoins en matière de formation et de soutien pédagogique. À l'ETS, c'est la chercheuse associée Sylvie Doré qui a animé les entretiens, à l'UQAC, Réjeanne Côté et Nadia Côté ont fait cette animation et, à l'UQAM, Louise Langevin et Diane Leduc ont fait ce travail. Dans ce cas aussi, un canevas précis a été prévu (voir annexe 4).

6.3. Méthode d'analyse

C'est à la fin de la première année du projet et au cours de la deuxième que nous avons compilé, analysé et synthétisé les données. Nous avons analysé chaque type de données séparément avant de les revoir sous forme de synthèse et ainsi obtenir un portrait pour chaque professeur, chaque département, chaque discipline et chaque université.

Analyse des données du questionnaire sur les approches de l'enseignement

Pour analyser les résultats et calculer le score du questionnaire en ligne, le professeur Trigwell nous a fourni les modalités de traitement des données recueillies (voir annexe 5). Une analyse factorielle a démontré que cette adaptation mesurait bien les deux construits, soit l'orientation vers les étudiants et leur évolution (8 items) et l'orientation sur la transmission de l'information et le professeur (8 items)². Tel que mentionné auparavant, le questionnaire visait à situer l'intention et la stratégie d'un professeur dans un cours bien identifié au préalable, ceci afin de limiter le risque des réponses sans liens avec la réalité. L'échelle de type

² G. Raïche, L. Langevin, M. Riopel et Y. Mauffette. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation*, Vol. 29, No 2, 41-61.

Likert du questionnaire permet de répondre assez rapidement et de ne pas dichotomiser les réponses, plusieurs professeurs se situant au carrefour des deux orientations.

Puis, pour donner du sens aux résultats du questionnaire en ligne, nous avons fait appel à un consultant en analyses statistiques. Avec le logiciel SPSS, il a compilé les données, fait des analyses de moyennes, d'écart-types et de corrélation et nous a fourni des résultats selon plusieurs regroupements, soit les départements, les années d'expérience, le sexe, les universités et les tendances des professeurs au regard de l'enseignement (voir les résultats dans la section 7 de ce rapport). Dans le tableau 5, on trouve quelques caractéristiques des répondants :

Tableau 5
Caractéristiques des répondants (N=180)

| Genre | 33,33% = F | | 66,67% = H | |
|--|-----------------------|------|------------|---------|
| Expérience d'ens. universitaire (n=177) | 0-5 ans | 6-10 | 11-15 | 15 et + |
| | 23 % | 19% | 14% | 44% |
| Cours de référence (n=179) | 1 ^{er} cycle | | 2e | 3e |
| | 83% | | 16% | 2% |

L'analyse des données de l'entrevue individuelle, des observations et du plan de cours

Pour les entrevues, la réduction des données et leur catégorisation selon les directives de Huberman et Miles (1991) ont permis de faire émerger des tendances et des orientations qui, interprétées à la lumière des écrits spécialisés, ont été reliées aux besoins de formation pédagogique envisagés dans chaque milieu.

Concrètement, dans un premier temps, le verbatim des entrevues a été transcrit, au printemps 2006, par des étudiantes de premier cycle. Dans un deuxième temps, nous avons analysé chaque source de données séparément avant d'en faire une synthèse pour chacun des professeurs. La grille d'analyse est présentée à l'annexe 6 et démontre que c'était l'occasion de regrouper les thèmes fondamentaux de l'étude que sont les conceptions, les pratiques, les besoins et les demandes. Nous avons particulièrement porté notre attention sur l'intérêt, la compétence, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, le rôle, les attentes, les besoins, les demandes, les souhaits et les besoins des professeurs.

L'analyse des observations a permis de saisir les tendances du professeur, son style d'enseignement et le climat du groupe. Elle permettait également de faire corroborer les propos des professeurs tenus en entrevue avec leur pratique en classe. Nous en avons dégagé les constantes et les différences en fonction des quatre catégories énoncées auparavant (activités, médias, interaction et organisation du groupe).

L'analyse du plan de cours, plan qui servait de référence au professeur interviewé, visait à en vérifier la cohérence et l'équilibre, ainsi que l'adéquation entre ce qui y est indiqué, ce que le professeur dit en entrevue et ce qu'il fait en cours. L'analyse portait sur divers éléments qu'il faut retrouver dans un plan de cours, soit la place dans le programme, le descripteur, les objectifs, le contenu, les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages. Des questions et des remarques étaient apportées à la suite de l'étude de ces dimensions et de leurs liens.

À noter que les synthèses ont été envoyées aux professeurs interviewés sous forme d'un *portrait* de leurs conceptions, pratiques et besoins (un exemple est présenté dans la section 7 des résultats).

6.4. Les synthèses des données

Suite à cette première étape de d'analyse et de synthèse, nous avons regroupé chacun de ces *portraits* selon les départements d'appartenance et procédé à un autre niveau d'analyse en vue de présenter, cette fois, cette synthèse aux directions de départements qui pouvaient décider d'en présenter l'essentiel aux professeurs. La structure de la synthèse était sensiblement la même, mais nous avons pris soin de mettre en parallèle les différences et les constantes des professeurs d'un même département et d'élaborer des conclusions et des recommandations en lien avec les thèmes clés de l'étude. C'est ainsi que nous avons ajouté en fin de synthèse des « Perspectives pour le soutien et la formation à l'enseignement », perspectives directement inspirées des difficultés et des besoins exprimés par les répondants au questionnaire et par les participants à l'entrevue et aux observations qui oeuvrent dans chaque département. D'une synthèse à l'autre, on constate donc des ressemblances, mais aussi quelques différences, ce qui nous a permis d'atteindre notre but de mieux cibler les offres de soutien qui proviendrait éventuellement d'un centre ou d'un service d'aide à l'enseignement dans chacune des universités participantes. Les départements d'informatique et mathématique et d'arts et lettres de l'UQÀC ainsi que celui de génie en micro-électronique ne figurent pas dans ces synthèses puisque aucune entrevue n'a été faite avec des professeurs de ces départements.

Lors de cette synthèse par département, le quantitatif et le qualitatif se sont fondus l'un dans l'autre : le nombre de professeurs-sujets n'est plus inscrit, mais il apparaît dans les constats. Il s'agit ici davantage d'identifier ce qui se fait dans chaque département que de comptabiliser la fréquence de ces pratiques. Finalement, nous avons regroupé les synthèses par départements en fonction des disciplines, comme l'indique le tableau présenté en 6.1. à la page 7.

L'entretien de groupe centré avec les directions

En marge de ces synthèses, s'ajoutent celles qui résultent des entretiens de groupes centrés avec les directions de département. L'objectif ici était de cerner les points de vue des directions de départements sur des questions relatives à l'enseignement et aux professeurs dans le contexte départemental. Évidemment, ces directions, en accord avec l'animatrice, ne prétendaient ni tout savoir sur leurs professeurs, ni détenir une objectivité parfaite. De plus, les niveaux de connaissances pédagogiques différaient grandement selon la spécialisation de chacun, ce qui amenait inévitablement des variations dans le groupe.

Les directions ont échangé sur leurs perceptions des professeurs de leur département respectif : ces derniers sont-ils intéressés par l'enseignement ? comment voient-ils leur rôle et celui des étudiants ? en quoi sont-ils compétents et quelles méthodes utilisent-ils dans leur enseignement ? quels sont leurs besoins et comment faudrait-il y répondre ? comment l'université valorise-t-elle ou devrait-elle valoriser l'enseignement ?

Il a été rarement possible de noter qui au juste exprimait telle ou telle idée mais, faut-il le rappeler, c'est justement l'objectif d'un groupe centré que d'échanger entre personnes de milieux différents sur des thèmes communs et de se relancer les uns les autres pour enrichir la réflexion d'ensemble. Le chercheur tente alors de prendre le pouls de cet ensemble pour dégager les caractéristiques essentielles et tracer des pistes pour un portrait d'ensemble ou pour des actions éventuelles à envisager. C'est pourquoi nous avons produit une synthèse des entretiens de groupe pour chaque université où, malgré les différences entre les départements et les disciplines, les points communs sont nombreux. Ainsi, les perspectives pour la formation à l'enseignement et le soutien des professeurs peuvent coïncider sur certains aspects et différer sur d'autres, entraînant des dispositifs à la fois généraux pour plusieurs départements et particuliers à chacun, ainsi que le suggèrent de nombreux chercheurs qui ont examiné la question du rôle, de la forme et de la place du soutien pédagogique dans les universités (voir Langevin, 2007).³

³ L. Langevin. (dir.). 2007. *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

7. Résultats et retombées pratiques

Dans la partie qui suit, nous exposons successivement les résultats obtenus à partir de chaque source de données et selon les divers regroupements prévus.

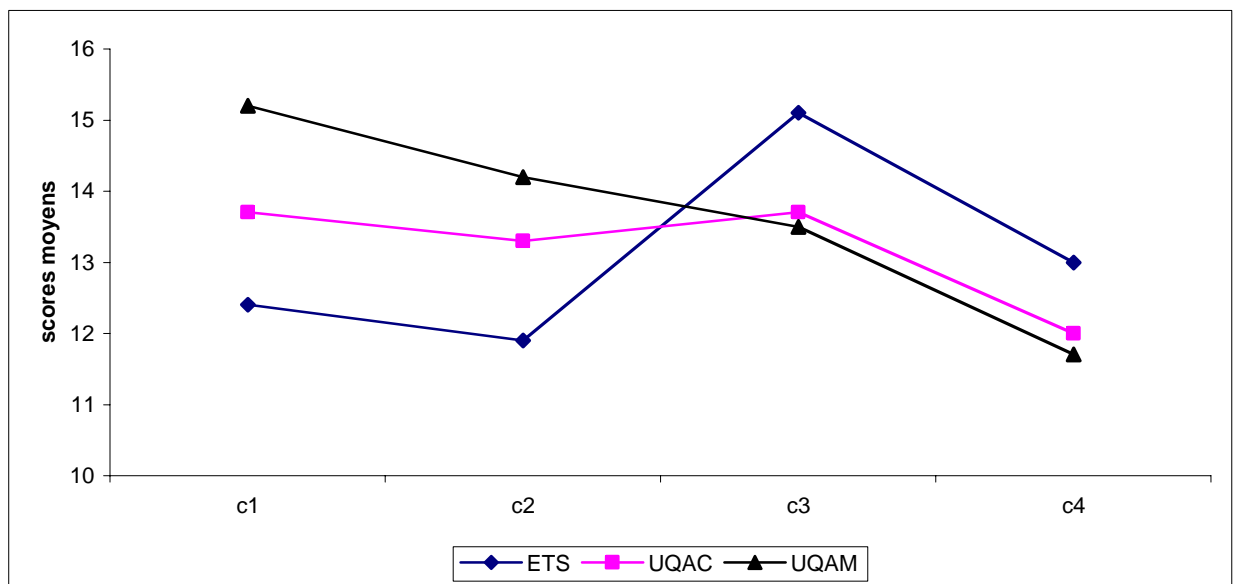
7.1. Résultats quantitatifs obtenus à partir de l'Inventaire des approches de l'enseignement

Les résultats statistiques sont présentés en fonction de chaque université et selon la catégorie disciplinaire, le genre, les années d'expérience. Quelques précisions ont été préalablement apportées grâce à la précieuse collaboration de Gilles Raïche :

- l'analyse factorielle exploratoire : l'adaptation française mesure bien les deux construits
- les coefficients de saturation associés à chacun des items (sauf le 12) identifient exactement les mêmes construits (dimensions) que la version originale
- ces deux construits ne sont pas vraiment corrélés ($r = -0,13$) et sont bien distincts
- le fait d'un score élevé sur un construit n'implique pas un score moins élevé sur l'autre
- il est toutefois possible que ce dernier constat ne soit vrai que pour les valeurs médianes de chacun de ces construits

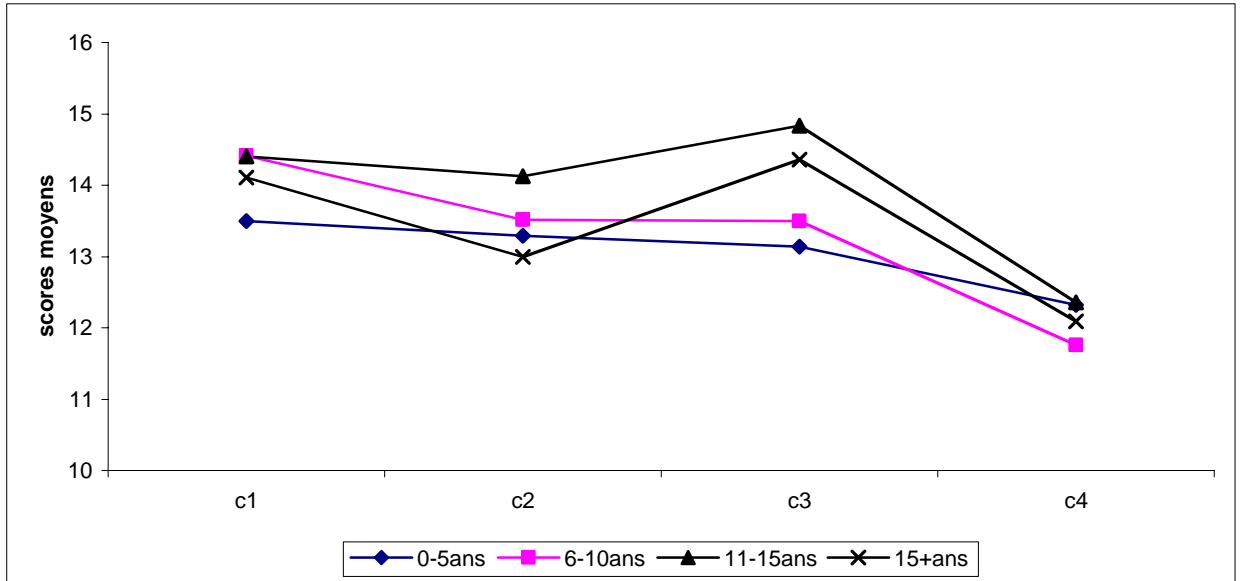
Parmi les résultats globaux pour chaque université, nous avons pu constater que les professeurs de l'ÉTS sont ceux qui visent le plus une stratégie centrée sur le professeur et la transmission d'informations aux étudiants (c3 et c4), suivis de ceux de l'UQAC et de l'UQAM. À noter que dans des ANOVAS, les différences sont statistiquement significatives à toutes les stratégies. Le figure 1 présente ces résultats.

Figure 1 : Comparaison entre les trois universités
c1 et c2 = centré étudiant ; c3 et c4 = centré transmission



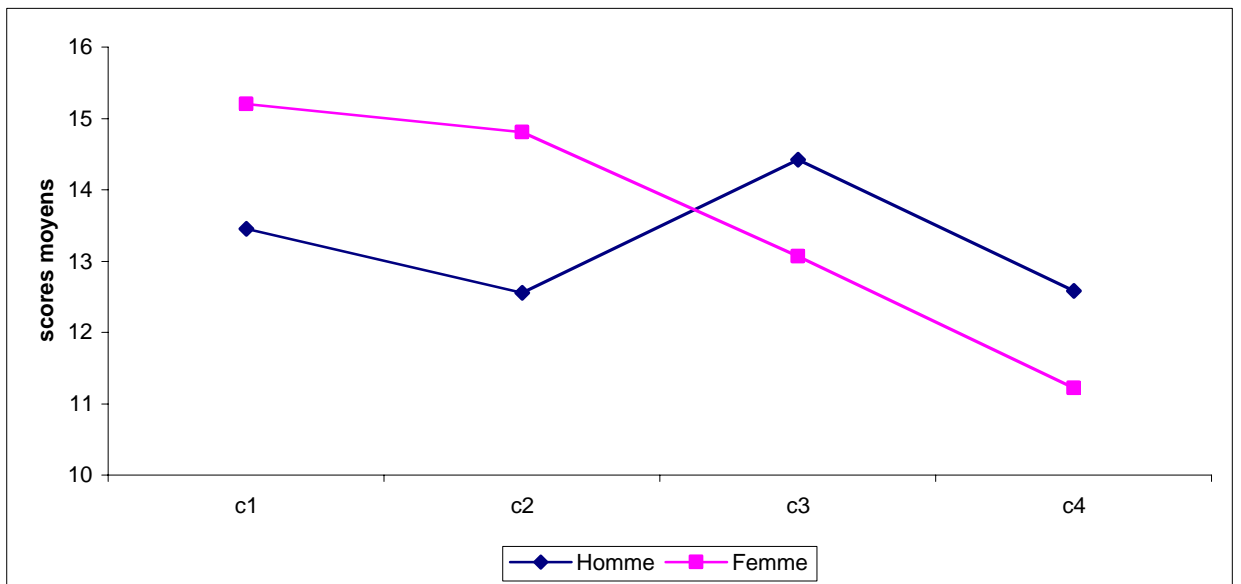
La figure 2 illustre les résultats lorsqu'on compare les répondants selon leur expérience.

Figure 2 : Comparaison selon l'expérience :
c1 et c2 = centré étudiant ; c3 et c4 = centré transmission



Dans ce cas, aucune ANOVA ne décèle une différence statistiquement significative entre les différents groupes d'années d'expérience. Toutefois, les professeurs avec moins d'expérience ont tendance à présenter des scores moins élevés en général un peu partout. La figure 3 offre les résultats des comparaisons selon le genre.

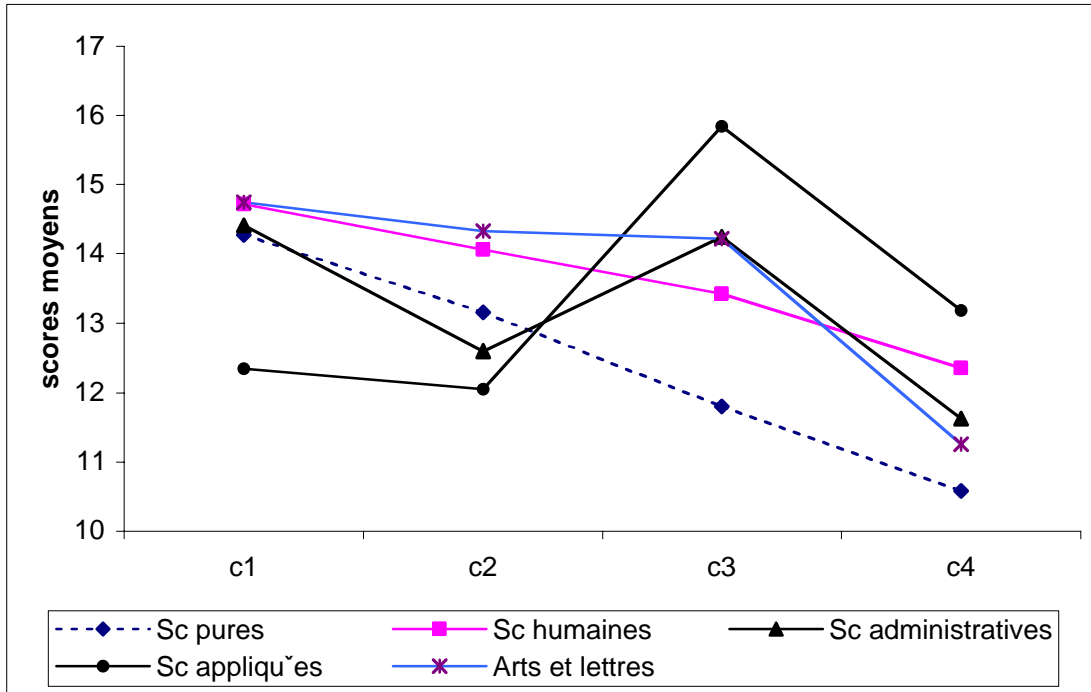
Figure 3 : Comparaison selon le genre :
c1 et c2 = centré étudiant ; c3 et c4 = centré transmission



Selon le genre, les hommes, plus que les femmes, visent davantage une stratégie centrée sur le professeur et la transmission d'informations aux étudiants (c3 et c4).

Enfin, selon les comparaisons entre les disciplines, la figure 4 présente les résultats suivants :

Figure 4 : Comparaison entre les disciplines :
c1 et c2 = centré étudiant ; c3 et c4 = centré transmission



Cette dernière figure indique que les sciences appliquées se distinguent le plus des autres. Les professeurs de ces disciplines sont ceux qui visent le plus une stratégie centrée sur le professeur et la transmission d'informations aux étudiants (c3 et c4).

Certaines limites dans les résultats doivent être mentionnées. D'abord, le nombre de répondants se situe en moyenne à 27%. C'est un taux acceptable qui a l'avantage de refléter la motivation des professeurs à participer à ce genre d'étude. Ensuite, les biais des répondants sont à prendre en considération. Les résultats sont en effet teintés par leur intérêt pour l'enseignement, leur désirabilité sociale et leur perception d'eux-mêmes. De plus, la compréhension de certaines questions (dont l'item 12) pouvait induire des réponses qui n'allaient pas tout à fait dans le même sens que nos préoccupations. Puis, il faut aussi tenir compte des limites techniques du questionnaire en ligne qui a exigé du temps et de la motivation pour les professeurs participants. Enfin, quelques analyses se sont avérées infaisables car certaines données étaient manquantes.

En somme, selon les résultats de l'*Inventaire des approches de l'enseignement*, l'enseignement au premier cycle dans ces trois universités se caractérise ainsi : les professeurs de l'ÉTS sont davantage centrés sur la transmission que ceux de l'UQAC et de l'UQAM ; il n'y a pas de différences significatives selon l'expérience ; les hommes semblent davantage centrés sur la transmission que les femmes, même sans considérer l'ÉTS où très peu de femmes enseignent ; les sciences appliquées sont davantage marquées par l'orientation professeur et transmission.

7.2. Résultats issus des données qualitatives

Les résultats concernent les individus, les départements, les disciplines et les universités. Les premières synthèses des données qualitatives ont été réalisées pour chaque professeur et chaque département, afin qu'ils puissent en tirer un certain profit. Les synthèses qui ont suivi, et qui intéressaient davantage les chercheurs que nous sommes, portaient sur les disciplines et les situations de novices et d'experts.

Portraits individuels

Pour des raisons éthiques évidentes et à cause du nombre (38), il est impossible de présenter ici tous les portraits des professeurs. Toutefois, un exemple suffira à démontrer le type de résultats que nous avons obtenus :

Synthèse d'ensemble pour le professeur : UQAM_XX_123

Profil général

| | |
|---|--|
| Expérience universitaire | 12 ans comme chargé de cours et 4 ans comme professeur |
| Autre expérience d'enseignement | Entraîneur sportif |
| Spécialisation, titre | Professeur d'université en pédagogie en éducation physique |
| Cours donnés | Trois cours par année |
| Intérêt pour l'enseignement et préférences des tâches | Adore enseigner, aime aussi la recherche car très relié à l'enseignement |
| Parcours antérieur | Chargé de cours à l'Université de Montréal |
| Position envers l'enseignement (questionnaire en ligne et entrevue) | Centré vers les étudiants, principalement au niveau des intentions. |

Données des 4 sources

| <i>Questionnaire sur les approches</i> | <i>Plan de cours</i> | <i>Entrevue</i> | <i>Observation</i> | <i>Constats</i> |
|---|--|--|--|--|
| <i>Q31. Pratique positive</i> Approche réflexive basée sur trois enseignements. | Plan de cours détaillé et bien structuré. On remarque principalement que le professeur identifie des compétences à atteindre plutôt que des objectifs. | Professeure d'expérience, spécialisée en pédagogie de l'éducation physique, elle adore enseigner, mais aime faire les trois tâches. Son cours se déroule en deux temps, une partie en gymnase (micro-enseignements) et une partie en classe où la « théorie » y est véhiculée à l'aide de Power Point et de discussions. Elle utilise WebCT, les étudiants peuvent accéder aux Power Point, aux lectures et communiquer avec elle. Elle a « une politique de porte ouverte » et encadre ses étudiants par les commentaires dans les travaux. Elle évalue par trois travaux, une présentation orale et une grille d'observation. Elle trouve difficile la charge de corrections, mais trouve facile la partie en gymnase. Son enseignement est influencé par la motivation des étudiants, l'espace disponible au gymnase et l'horaire du cours. Selon sa conception, le professeur a un rôle de transmetteur, de soutien et de respect du rythme d'apprentissage des étudiants. | Le professeur donne beaucoup d'exemples concrets, présente du contenu et fait des activités de réflexion. Le seul outil utilisé est le Power Point. Beaucoup d'interactions pendant ses présentations. Elles se passent principalement entre le professeur et les étudiants. Elle s'adresse à tout le groupe. Enfin, il y a eu | Professeur qui se soucie beaucoup de l'apprentissage de ses étudiants. Cherche à avoir la meilleure méthode d'enseignement qui aiderait les étudiants à mieux apprendre. Tente d'y parvenir par des méthodes innovatrices. Bien qu'elle semble très orientée vers les étudiants, elle a la conception qu'elle doit |
| <i>Q32. Difficultés</i> Charge de corrections | Évaluations variées. | Ces derniers ont pour rôles de se prendre en main, de faire des choix et de | | |
| <i>Q33. Besoins/spécialisation</i> En savoir plus sur la compétence des enseignants. | Y a-t-il des pré-requis au cours? | | | |
| <i>Q34. Besoins/enseignement</i> Évaluer l'approche utilisée | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>s'investir dans leur apprentissage. Au début, elle a pris conseil auprès de collègues pour se faire rassurer sur ses choix de contenu. Maintenant, elle souhaite essayer une nouvelle méthode d'enseignement qui favoriserait l'autonomie dans l'apprentissage Enfin, elle aimerait faire profiter de son changement de méthode par la présence d'une recherche qui pourrait être effectuée par un pair. Ce professeur a suivi plusieurs formations et, à chaque fois, elle en retire une certaine satisfaction. Présentement, elle aimerait bien avoir des formations concernant les TIC, l'évaluation lors de discussions et sur comment aider les étudiants avec leur français médiocre à l'intérieur de ses cours.</p> | <p>passablement de technicités énoncées (21,9%) et les consignes données étaient toujours précises.</p> | <p>transmettre une certaine quantité d'information.</p> |
|--|--|--|--|--|

Portraits départementaux

La synthèse des entrevues et observations des individus et des réponses au questionnaire en ligne a permis de produire une synthèse pour chaque département et de la remettre à leur direction. Par souci éthique et pour des raisons d'espace, nous proposons en annexe 7 un exemple de ces synthèses.

Portraits disciplinaires

Les entrevues et les observations ont permis de détecter des différences et des constantes dans les conceptions et les besoins selon les disciplines. Les professeurs des sciences pures, sciences humaines et sciences administratives ont majoritairement des conceptions de leur rôle comme guide et transmetteur, alors que ceux de sciences appliquées et arts et lettres évoquent l'action d'entrer en relation et d'éveiller avant celle de transmettre des connaissances. Les pratiques positives communes déclarées dans le questionnaire et en entrevue démontrent une grande préoccupation pour tisser des liens entre les théories et la pratique. Toutefois, l'approche par problèmes est typique des sciences pures, la méthode des cas est appliquée en sciences administratives et le recours aux projets et aux logiciels spécialisés l'est dans les sciences appliquées. Les observations, qui totalisent 200 heures et plus, font ressortir la constante de l'exposé magistral ou interactif dans toutes les disciplines, alors que la réflexion domine en sciences pures (le département des sciences biologiques de l'UQAM applique l'APP). Toutes les disciplines révèlent les mêmes difficultés reliées surtout aux étudiants (52% des occurrences) dont les préalables sont jugés insuffisants ou trop diversifiés et l'intérêt peu élevé. Par ailleurs, nos observations ont permis de constater des difficultés de gestion des groupes, sauf en arts et lettres où les problèmes relèvent davantage de l'équipement et de la répartition des activités. Les besoins de mise à jour des connaissances sont communs à toutes les disciplines, comme les formations pédagogiques le sont également ainsi que le temps et l'aide qui manquent dramatiquement. Parmi les perspectives pour le soutien et la formation que nous avons pu dégager de nos synthèses, les suivantes sont communes à toutes les disciplines : temps et aide (assistant, correcteur, fonds) ; mise à jour des connaissances ; formations (TIC, motivation des étudiants, évaluation, gestion des groupes) ; matériel spécialisé dans le domaine (manuel, données, etc.) ; banque d'exemples (cas, questions, etc.) ; moyens pour la mise à niveau des étudiants. Pour les sciences pures et les sciences humaines, l'apport d'une personne ressource et des échanges entre collègues sont recommandés. Pour les sciences administratives et arts et lettres, de l'aide pour les grands groupes et des échanges entre collègues sont recommandés, alors qu'en sciences appliquées, une personne-ressource et une boîte à outils spécialisés répondraient à bien des besoins.

Portrait des novices et des experts

Les comparaisons entre 135 « experts » (6 ans et plus d'expérience) et 40 novices montrent que ces derniers utilisent moins de TICS et font moins de contextualisation et d'interactivité que les premiers, mais ils déclarent sensiblement les mêmes difficultés. S'ils ont autant besoin de mise à jour dans leur domaine que les experts, ils semblent avoir beaucoup plus besoin de matériel d'appoint qui leur permettrait justement de contextualiser davantage leur enseignement. Ils réclament surtout d'être formés à des méthodes variées pour l'enseignement alors que les experts demandent surtout un soutien technologique et financier. Enfin, parmi les 38 professeurs interviewés, la conception de transmission prévaut nettement chez les 20 experts alors que celle de guide est exprimée également par tous. Il est notable que plusieurs de 18 novices réfèrent à l'accompagnement pour préciser leur rôle. Les données de l'observation restent à analyser sous l'angle de ces deux sous-groupes.

Portraits des directions de département

Les synthèses des entretiens de groupe centré qui se sont déroulés dans chacune des trois universités avec les directions des départements participants font aussi ressortir des constantes et des différences. Parmi les constantes, la prépondérance de la recherche sur l'enseignement est reconnue, de même que celle de l'exposé magistral et des besoins des novices. Toutes les directions déplorent le peu de valorisation accordée à la fonction enseignement et souhaitent, sauf à l'ETS où déjà cela se fait, que les beaux discours cèdent la place à des actions. L'ensemble des données de ces synthèses est en cohérence avec ce qui a été dégagé des autres sources. (voir annexe 8)

Portrait de chaque université

À chaque administrateur partenaire du projet seront remis le rapport général, tel qu'on le trouve sur le site du FQRSC, mais avec une copie des synthèses départementales et, spécifique à son établissement, une synthèse axée sur les liens entre les besoins constatés et les actions à privilégier. Dans cette synthèse (voir annexe 9), sont identifiés les difficultés et les besoins décelés, ainsi que les recommandations qui en découlent.

Limites de l'étude

Les limites d'une telle étude tiennent évidemment au nombre relativement restreint de sujets, mais également à leur intérêt présumé pour l'enseignement puisqu'ils ont pris le temps de répondre au questionnaire et, pour une quarantaine d'entre eux, de se prêter à l'entrevue et à l'observation. Le fait même de l'auto-déclaration comporte les limites que l'on connaît. L'abondance des données qualitatives a pu aussi nuire à la complète validité des résultats et certaines ont pu influencer le choix qui a été fait par les analystes. Les observations, réduites à 6 heures, ne peuvent prétendre à un portrait exhaustif et la présence de l'observatrice a sans doute influencé les comportements du professeur et des étudiants. Cependant, plusieurs résultats convergents assurent de la validité générale de notre démarche qui a pour avantage d'offrir des pistes pertinentes pour des actions bien ciblées dans le domaine de l'amélioration de la formation offerte aux étudiants et pour la qualité générale de nos universités.

Retombées pratiques

Puisque notre programme de recherche a été mené en collaboration avec les administrations de trois universités toutes intéressées par la formation pédagogique de leurs professeurs, des retombées concrètes en ont résulté en accord avec les objectifs de l'appel d'offre initial de la part du FQRSC.

Ces retombées s'articulent sous deux formes :

- une meilleure connaissance des variations et des tendances dans les conceptions, les pratiques et les besoins selon les disciplines (sciences dures, sciences humaines, arts et lettres, sciences appliquées) et les années d'expérience ;
- des pistes pour la formation modulée selon les départements et les disciplines.

8. Nouvelles pistes de recherche et recommandations

En réponse à notre question centrale, la recherche que nous avons réalisée devrait contribuer à enrichir les formations proposées, lesquelles pourront plus efficacement influencer les conceptions et, conséquemment, les pratiques pédagogiques. Nous sommes convaincus que plus les pratiques et les conceptions pédagogiques seront connues, plus les formations seront pertinentes et plus elles seront fréquentées, plus on parlera de pédagogie et d'enseignement dans les universités, plus l'enseignement sera valorisé et soutenu par des mesures administratives et promotionnelles à la grandeur de l'institution. C'est dans cette optique que nous avons conclu chacune des synthèses par des perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement. Ce que nous avons discrètement nommé « perspectives » aurait pu être qualifié de « recommandations » et nous souhaitons donc qu'il y ait des suites à nos constats.

Pour les pistes de recherche qui seraient envisageables, nous sommes d'avis que des recherches action pourraient permettre d'aller de l'avant dans les perspectives pour le soutien et la formation que nous avons esquissées en conclusion à nos synthèses. Ces recherches actions devraient impliquer de petits groupes de professeurs dans un même département et se faire dans le sens du Scholarship of teaching and learning selon Boyer (voir dans Langevin, 2007). La question de la valorisation de l'enseignement mériterait également qu'une équipe de chercheurs s'y consacrent, en collaboration avec les administrations, afin d'explorer, d'initier et d'évaluer des pistes diverses en ce sens. Par exemple, à l'ETS, où depuis plusieurs années des formations sont données aux professeurs et où la pédagogie n'est plus dans un « angle mort » comme l'a si bien dit un directeur de département de l'UQAM, les innovations pédagogiques ne sont pas suffisamment diffusées et valorisées. Cette piste axée sur les innovations pédagogiques peut s'avérer féconde parce qu'elle met de l'avant des réussites plutôt que des problèmes que personne n'aime reconnaître ouvertement.

9. Formation d'étudiants

L'implication de deux étudiantes de 3^e cycles de l'UQAM a été importante. Elles ont fait les observations, les entrevues individuelles, les analyses et les synthèses individuelles, départementales et disciplinaires. Évidemment, toutes ces opérations ont été dirigées par la chercheuse principale qui les a initiées aux divers instruments de collecte et d'analyse, et qui, avec l'aide de la professionnelle de recherche, a peaufiné et complété les diverses versions. À ces assistantes de recherche qui, d'ailleurs, poursuivent leur projet doctoral dans le cadre de notre recherche, s'est ajoutée une stagiaire du doctorat en développement de carrières de l'UQAM qui est venue se familiariser avec quelques procédés de recherche qualitative et a aussi grandement contribué aux diverses opérations. À l'UQAC, les assistantes de recherche ont mené les entrevues et les observations individuelles à la suite d'une formation reçue de Réjeanne Côté et Nadia Cody.

Toutes ces étudiantes ont reçu une formation aux techniques d'entrevues individuelles, pour qu'elles puissent relancer la personne interviewée sur des pistes plus en profondeur, sans pour autant influencer ses réponses. Elles ont aussi appris à utiliser une grille d'observation pré définie et à compiler leurs observations. Les méthodes d'analyse et de synthèse leur ont aussi été explicitées.

La collaboration de ces assistantes a été fort précieuse étant donné l'abondance des données et les nombreuses opérations à réaliser.

10. Publications, communications

Communication réalisée

Déjà, en mai 2006, Louise Langevin et Gilles Raïche ont présenté une communication à l'ACFAS intitulée « Les approches de l'enseignement au premier cycle dans trois universités.

Communications prévues et acceptées

- ACFAS, en mai 2007 à Trois-Rivières, « L'enseignement dans les disciplines à l'université : des conceptions aux pratiques »

- AIPU, en mai 2007, à l'Université de Montréal, « Un portrait disciplinaire contrasté de l'enseignement à l'université : des pistes pour la formation » et « Conceptions, pratiques et besoins à l'enseignement universitaire : une comparaison entre professeurs novices et experts »
- The Second European Cognitive Science Conference, en mai 2007, à Delphes (Grèce). « Conceptions and Practices of University Teachers in Various Disciplines »

Article publié

En janvier 2007, l'article suivant a été publié : G. Raïche, L. Langevin, M. Riopel et Y. Mauffette. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation*. Vol. 29, No 2, 41-61.

Articles en préparation

Entre la fin du mois de mars et le 15 avril, la professionnelle de recherche et Louise Langevin vont procéder à un premier canevas pour des articles à publier éventuellement et pour lesquels la collaboration des chercheurs associés au projet sera mise à contribution. Il s'agit des articles suivants :

- un article sur les perceptions des directions de département
- un article sur les différences entre les disciplines
- un article sur les différences entre novices et experts
- un article sur chacune des disciplines

Diffusion auprès des administrations

Les milieux associés à la recherche sont des universités qui en sont à des stades différents de développement en pédagogie. Les partenaires administratifs ont soutenu l'équipe dans sa démarche et chacun recevra un rapport contextuel avec des recommandations pour des actions à entreprendre touchant la formation et le soutien des professeurs et la valorisation de l'enseignement dans leur propre établissement.

Activités de transferts

Les membres de l'équipe vont :

- déposer à la direction de chaque université une copie du rapport ainsi que de toutes les synthèses départementales
- déposer ces copies aux personnes responsables des services pédagogiques (CEFRES, service pédagogique, comité de pédagogie universitaire)
- proposer des formations pédagogiques dans les universités engagées dans le projet
- envisager des activités d'évaluation des retombées issues des formations « bonifiées » ou « ciblées »
- diffuser et transférer les résultats dans les activités de formation de formateurs dans le réseau de l'Université du Québec.

Liste partielle des références

- Alexander, P.A., Murphy, P.K., Woods, B.S., Duhon, K.E., Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest and strategy use : a study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146.
- Andrews, J., Garrison, D.R. et Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education: A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 81-103.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assiter, A. (1994). Skills and knowledges: Epistemological models underpinning different approaches to teaching and learning, *Reflections on Higher Education*, 7, 110-123.
- Barnes, L. L. B. (2001). Effects of academic discipline and teaching goals in predicting grading beliefs among undergraduate teaching faculty. *Research in Higher Education* 42(4): 455-467.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- Berdie, R. F. (1967). A university is a many-faceted thing. *Personnel and Guidance Journal*, 45, 768-775.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*, Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. et Moore, P. (1993). *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, Nj: The Carnegie foundation for the Advancement of teaching.
- Bradbeer, J. (1999). Barriers to Interdisciplinarity: Disciplinary Discourses and Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(3), 381-396.
- Braxton, J.M. (1995). Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education. In N. Hativa et M. Marinovich (éds.), *New directions for Teaching and Learning. No 64. Disciplinary differences in teaching and Learning: Implications for Practice*. San Francisco: Jossey Bass. 59-64.
- Braxton, J.M., Hargens, L.L. (1996). Variation among academic disciplines: analytical frameworks and research. In J.C. Smart (dir.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol 2, 1-46. New York, Agathon.
- Bruce, C., Gerber, R. (1995). Towards University Teachers' Conceptions of Student Learning. *Higher Education*, 29(4), 443-458.
- Calderhead, J. et Robson, M. (1996). Images of teaching: Student-teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cano-Garcia, F. et Justicia, F. (1994). Learning Strategies, Styles and Approaches: an Analysis of Their interrelationships, *Higher Education*, no 27, 1994, pages 239-260.
- Cashin, W.E., Downey, R.G. (1995). Disciplinary differences in what is taught and in students' perceptions of what they learn and how they are taught. In N. Hativa et M. Marinovich (dir.). *Disciplinary differences in teaching and learning* (81-92). New Directions for Teaching and learning, no 64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donald, J. (1995) Disciplinary Differences in Knowledge Validation. *New-Directions for Teaching and Learning*, 64, 7-17 .
- Donald, J. (2002). *Learning to Think. Disciplinary Differences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles, DeBoeck.
- Dunkin, M.J., Precians, R.P., (1992). Award-Winning University Teachers' concepts of teaching, *Higher Education*, no 24, pages 483-502
- Eklund-Myrskod, G. (1998). Student's conceptions of learning in different educational contexts, *Higher Education*, 35, 299-316.

- Entwistle, N., Tait, H. (1990) Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N., Tait, H. (1995). Approaches to Studying and Perceptions of the Learning Environment Across Disciplines. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning*; n64 p93-103 Win.
- Entwistle, N., Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Feldman, K.A., Smart, J.C., Etherington, C.A. (1999). Major field and person-environment fit: using Holland's theory to study change and stability of college students. *Journal of Higher Education*, 70(6), 642-669.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles: DeBoeck.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (1999). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Gamson, W.A. (1966). Rancorous conflict in community politics. *American Sociological Review*. 31: 71-81.
- Goodyear, P., Hativa, N. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.
- Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Hativa, N. (1993). Attitudes towards instruction of faculty in mathematics and the physical sciences: Discipline and situation specific teaching patterns. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(4), 579-593.
- Hativa, N., Marincovich, M. (1995). *Disciplinary differences in teaching and learning*. New Directions for Teaching and Learning, no 64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hativa, N. (1995). The Department-wide approach to improving faculty instruction in higher education: A qualitative evaluation. *Research in higher Education*, 36(4), 377-413.
- Hativa, N. (1997). *Teaching in a Research University.: Professors' Conceptions, Practices and Disciplinary Differences*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hativa, N. (1998). Lack of Clarity in University Teaching: A case study. *Higher Education*, 36(3), 353-381.
- Hativa, N. (2000a). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28: 491-523.
- Hativa, N., Birenbaum, M. (2000b). Who prefer what ? Disciplinary differences in students preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-236.
- Hutchings, P., Lee, S. (1999). The scholarship of teaching: New Elaborations, New developments. *Change*, September/October, p.11-15.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002). Telling Half of the Story: A critical Review of Research on the teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, Summer, Vol. 72, No 2, pp.177-228.
- Kekäle, J. (1999). "Preferred" Patterns of Academic Leadership in Different Disciplinary (Sub)Cultures. *Higher Education*, 37, 217-238.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D., Kwan, K., (2000). Lecturer's Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. *Instructional Science*, 28, 2000, 469-490.
- Kezar, A. (2000a) Higher Education Trends (1999-2000) Teaching and Learning. 25-02-2002. Web <http://www.eriche.org/trends/teaching.html>
- Kezar, A. (2000b) Higher Education Trends (1999-2000) Faculty. 25-02-2002. Web <http://www.eriche.org/trends/faculty.html>
- Kezar, A. (2000c) Higher Education Trends (1999-2000) Instruction. 25-02-2002. Web <http://www.eriche.org/trends/instruction.html>
- Kezar, A. (2002) Higher Education Research at the Millennium: Still Trees without Fruit?. *The Review of Higher Education*. 23(4) 443-468.

- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3). p.315-328
- Langevin, L. (2002a). Évolution des conceptions pédagogiques des étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement supérieur, Actes du 22^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec.
- Langevin, L. et Ménard, L. (2002b). Conceptions des étudiants, conceptions des professeurs: réflexions sur la réussite des études. Communication au colloque sur *L'adéquation entre le profil d'apprentissage de l'étudiant et l'enseignement: facteur d'abandon ou de persévérance aux études universitaires*, 70e congrès de l'ACFAS, Université Laval.
- Langevin, L., Doré, S., Oliva, D. (2005). Les professeurs de la relève : une étude de l'impact de quelques formations. Colloque *La formation pédagogique des professeurs d'université : état de la question, réalisations et perspectives* dans le cadre du 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi.
- Langevin, L., Grandtner, A-M. (2005) Les formations pédagogiques : des modèles en évolution. Colloque *La formation pédagogique des professeurs d'université : état de la question, réalisations et perspectives* dans le cadre du 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi.
- Langevin, L., Raïche, G. (2006). Les approches de l'enseignement au premier cycle dans trois universités. Colloque de l'AIPU dans le cadre du 74^e congrès de l'ACFAS, université McGill, Montréal.
- Langevin, L. (2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'éducation*, 17(2), 305-326.
- Leclercq, D. (dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Hayen: Mardaga.
- Li, G., Long, S., Simpson, M.E. (1999). Self-percieved gains in critical thinking and communication Skills: Are there disciplinary differences? *Research in Higher Education*. 40(1): 43-60.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11:253-388.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Marton, F., Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I-Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*. 46, 4-11.
- Marton, F., Saljö, R. (1984). Approaches to learning. In Marton, F., Hounsell, D.J., Entwistle, N.J. (éds) *The experience of learning*. Edinbourg: Scottish Academic Press.
- McAlpine, L., Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors teaching and students learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- McKeachie, W.J. (1992). Good Teaching Makes a Difference – And We know It Is. In Perry, R., Smart, J. C., *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, New York, Agathon Press, p. 396-408.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse et son public*. Paris: PUF
- Murray, H.G, Renaud, R.D. (1995). Disciplinary Differences in Classroom Teaching Behaviors. In N. Hativa et M. Marincovich (éds), *New directions for Teaching and Learning. No 64. Disciplinary differences in teaching and Learning: Implications for Practice*. San Francisco: Jossey Bass. pp. 31-39.
- Murray, K., MacDonald, R., (1997). The Disjunction Between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Negron-Morales, P. et al. (1996). Good practices in undergraduate education from the students' and faculty's view: consensus or disagreement. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional research.
- Newble, D.I., Clarke, R. (1987). Approaches to learning in a traditional and an innovative medical school. In Richardson, J.T.E., Eysenck, M.W., Warren Piper, D. (dir), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*, Open University Press, Milton Keynes, 39-48.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*; v62 n3 p307-32 Fall 1992
- Pascarella, E.T., Terenzini, P. T. (1991). How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass

- Paulsen, B., Wells, C.T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Philippe et al. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309-325.
- Pike, G. R., Killian, T.S. (2001). Reported gains in student learning: Do academic disciplines make a difference? *Research in Higher Education*, 42(4), 429-454.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prégent, R., Fontaine, S., Wouters, P. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois: état de la situation en 1996. *Res Academica*, volume 15, numéros 1 et 2, paru en 1999. p. 61-96.
- Quinlan, K. M.. (1994). Uncovering Discipline-Specific Interpretations of the "Scholarship of Teaching": Peer Review and Faculty Perceptions of Scholarly Teaching. *ASHE Annual Meeting Paper*. ED375727.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London et New York, Routledge.
- Rege Colet, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer. Bruxelles: DeBoeck.
- Reber, A.S. (1985). *Dictionary of Psychology*. New York (N.Y.): Viking.
- Roche, L., Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*. 28: 439-468.
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite... In Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., Romainville, M. (dir.). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, DeBoeck, 100-101.
- Samuelowicz, K., Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 93-111.
- Saroyan, A., et Snell, L.S. (1997). Variations in Lecturing Styles. *Higher Education*, 3, 85-104.
- Smart, J.C., Etherington, C.A. (1995). Disciplinary and institutional Differences in undergraduate education goals. In N. Hativa et M. Marincovich (éds), *New directions for Teaching and Learning. No 64. Disciplinary differences in teaching and Learning: Implications for Practice*. San Francisco: Jossey Bass. pp. 49-57
- Thomson Klein, J. (1999). *The Academy in Transition. Mapping Interdisciplinary Studies*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Toma, J.D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *Journal of Higher Education*, 68(6), 679-705.
- Trigwell, K., Prosser, M.. (1994). Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching. *Higher Education*, 34, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching. *Higher Education*, 77-87.
- Trigwell, K. Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory, *Educational Psychology Review*, vol 16, no4, p. 409-424.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D., Verloop, N. (2001). (1997). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal or Research in Science Teaching*, Volume 38, no 2, 137-158.
- Vermetten, Y., Vermunt, J.D., Lodewijks, H.G.. (2002). Powerful Learning Environments ? How University Students Differ in Their Response to Instructional Measures. *Learning and Instruction*, 12 (3), June, 263-284.
- Vreeland, R. S. and Bidwell, C. E. (1966). Classifying university departments: an approach to the analysis of their effects upon undergraduates' values and attitudes, *Sociology of Education* 39: 237-254.
- Weidman, J. C. (1979). Non-intellective undergraduate socialization in academic departments. *Journal of Higher Education*. 50 : 47-62.
- Ylanne, S. (1996). Epistemologies, Conceptions of Learning, and Study Practices in Medicine and Psychology. *Higher Education*, no 31, p. 5-24.

Annexe 1 Questionnaire en ligne

INVENTAIRE DES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT

Cet inventaire est destiné à explorer la façon dont s'y prennent les universitaires pour enseigner. Pour répondre aux questions, vous devez choisir un cours précis, (préférentiellement de premier cycle, sinon de second ou troisième cycle), que vous enseignez présentement (sauf un cours-stage). Vos réponses seront donc émises en fonction du cours auquel vous vous référez et elles pourraient différer dans le cas d'autres cours. La recherche à laquelle vous participez respecte les règles déontologiques et son protocole a été approuvé par le comité éthique de votre université. Avant de répondre à cet inventaire, veuillez, s'il vous plaît, nous confirmer que vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées dans le cadre de ce projet, sachant que votre participation demeure anonyme lors de la diffusion des résultats.

Oui, je consens

Avant de répondre à cet inventaire, veuillez, s'il vous plaît, compléter les informations suivantes :
Précisez votre institution d'enseignement ainsi que votre département ou votre programme d'attache

UQÀC

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Département des Sciences Fondamentales | <input type="checkbox"/> Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie |
| <input type="checkbox"/> Département des Sciences Appliquées | <input type="checkbox"/> Département des Sciences Humaines |
| <input type="checkbox"/> Département des Arts et des Lettres | <input type="checkbox"/> Département des Sciences Économiques et Administratives |
| <input type="checkbox"/> Département Informatique et Mathématique | |

ETS

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Département de génie mécanique | <input type="checkbox"/> Département de génie logiciel et TI |
| <input type="checkbox"/> Département de génie électrique | <input type="checkbox"/> Département de génie de la construction |
| <input type="checkbox"/> Service des enseignements généraux (ETS) | <input type="checkbox"/> Département de génie de la production automatisée |

UQAM

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Département de Kinanthropologie | <input type="checkbox"/> Département d'Études Littéraires |
| <input type="checkbox"/> Département de Sociologie | <input type="checkbox"/> Département d'Histoire |
| <input type="checkbox"/> Département des Communications | <input type="checkbox"/> Département des Sciences Biologiques |
| <input type="checkbox"/> Département des Sciences Comptables | <input type="checkbox"/> Bacc. Génie en micro-électronique |
| <input type="checkbox"/> Département d'Éducation et Pédagogie | |

Quel est votre genre ? Femme Homme

Depuis combien d'années enseignez-vous au niveau universitaire ?

0-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 15 ans et plus

Et en général, depuis combien d'années enseignez-vous (répondre si différent de la question précédente) ?

0-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 15 ans et plus

Présentez en quelques mots le cours à partir duquel vous répondrez à l'inventaire ci-dessous, à savoir :

• Le programme dans lequel le cours se situe:

• À quel cycle d'étude appartient ce cours : 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

Le nombre d'années d'expérience à enseigner ce cours:

1-3 ans 4-6 ans 6-9 ans 9 ans et plus

- Les principales caractéristiques des étudiants généralement inscrits dans ce cours :
 - étudiants adultes étudiants issus du DEC général étudiants issus du DEC technique
 - 1^{ère} année de bacc 2^e année de bacc 3^e/4^e année de bacc 2^e/3^e cycle

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler un des nombres (1-5). Les nombres correspondent aux réponses suivantes :

- 1 -cet énoncé est très rarement vrai pour moi dans ce cours.
- 2 -cet énoncé est parfois vrai pour moi dans ce cours.
- 3 -cet énoncé est vrai pour moi presque la moitié du temps dans ce cours.
- 4 -cet énoncé est souvent vrai pour moi dans ce cours.
- 5 -cet énoncé est presque toujours vrai pour moi dans ce cours.

Veuillez répondre à chaque énoncé. Ne perdez pas trop de temps sur chacun : votre première réaction est probablement la meilleure.

| DANS CE COURS... | | Très Rarement | | | Pres- que Tou- jours | |
|------------------|--|------------------|---|---|-------------------------------|---|
| 1 | J'organise mon enseignement en présumant que la plupart des étudiants ont très peu de connaissances sur les éléments de contenu à aborder dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Je trouve important dans ce cours d'explicitier clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'informations relatives à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Je pense que l'évaluation dans ce cours devrait être une occasion pour les étudiants de démontrer l'évolution de leurs conceptions relatives au contenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans un bon manuel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Lors de mes exposés dans ce cours, j'utilise des exemples complexes et questionnants, afin de susciter la discussion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 12 | Lorsque j'enseigne ce cours, je donne aux étudiants uniquement l'information dont ils auront besoin pour passer les examens ou réaliser les travaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Je pense que je devrais connaître les réponses à toute question que les étudiants pourraient me poser dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Pendant le cours, du temps est réservé aux discussions des étudiants relativement à l'évolution de leur compréhension du contenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Je pense qu'il vaut mieux que les étudiants prennent leurs propres notes de cours sur la matière à étudier plutôt que de toujours copier les miennes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Écrivez en quelques lignes une pratique d'enseignement dont vous êtes particulièrement fier(e) dans le cadre de votre enseignement.

- Quelle est la principale difficulté rencontrée dans votre enseignement ou quel est le problème particulier qui serait à « résoudre » pour faciliter votre enseignement ?

- Quels seraient vos besoins spécifiques en matière de formation (perfectionnement) visant à améliorer votre pratique enseignante ?

En lien avec votre domaine de spécialisation :

En lien avec vos stratégies d'enseignement :

Annexe 2

Questionnaire d'entrevue individuelle

Thèmes : Conceptions (C) ; Pratiques (P) ; Besoins (B) ; Demandes (D)

Merci d'avoir accepté de participer à l'entrevue. Votre anonymat sera conservé et la cassette d'enregistrement ne servira qu'à l'analyse des données de l'ensemble des entrevues. Dès la saisie des données, les cassettes seront mises en sûreté, puis elles seront détruites à la fin du projet.

Vous venez de donner un cours, vous avez apporté avec vous votre plan de cours, vos grilles de correction des travaux et des examens et tout autre document que vous avez jugé utile d'apporter.

Cet entretien vise à comprendre ce que vous faites dans vos enseignements, quels buts vous visez et quels moyens vous prenez, comment vous envisagez votre rôle et celui des enseignants. Merci de nous laisser ces documents après l'entrevue.

Partie 1. Identification du professeur

- A- Combien d'années d'expérience avez-vous à l'université ?
- B- Votre domaine de spécialisation est
- C- Avez-vous enseigné avant l'université ? Combien de temps ?
- D- Quel est votre titre professionnel ? (ex : les diplômés en médecine sont docteurs ou médecins et vous ?)
- E- Depuis combien d'années enseignez-vous à l'université (ici et ailleurs) ?
- F- Vous donnez combien de cours différents et à quels niveaux ?
- G- Quel plan de cours avez-vous choisi d'apporter à cette rencontre ?
- H- Jusqu'à quel point aimez-vous enseigner ? Beaucoup ? Moyennement ? Un peu ? Pas du tout ?
- I- Aimeriez-vous pouvoir choisir entre l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité ? Si oui, que choisiriez-vous ?

Partie 2. Pratiques pédagogiques dans un cours précis et en général

1. (P) Parlez-moi de votre cours. À quel niveau se situe-t-il (bac, maîtrise, doctorat) et pour quelle session de programme ?
(Il se caractérise comment ? Quels sont les buts ? Comment le structurez-vous ? Quelles activités y sont prévues ? Comment trouvez-vous votre cours?)
2. (P) Parlez-moi de l'évaluation des étudiants.
(Comment la faites-vous ? Les activités d'évaluation sont reliées à quoi ? Quels sont vos critères de correction ? Avez-vous des règles spécifiques ?)
3. (P) L'encadrement des étudiants.
(Qu'avez-vous prévu ? Que faites-vous réellement ? Que pensez-vous qu'il faudrait faire ?)
4. (P) Que trouvez-vous de plus difficile dans ce cours ? Pourquoi ? Et qu'est ce qui vous semble le plus simple ? Pourquoi ?
5. (P) Cela vous arrive-t-il de ne pas suivre le plan de cours ? Pourquoi ? Donnez des exemples ?
6. (P) À quels supports faites-vous appel pour vos enseignements (TIC, acétates, documents, diaporama, etc.) ? Pourquoi ? Donnez des exemples ?
7. (P) Quelle méthode ou activité d'enseignement préférez-vous le plus utiliser ? Pourquoi ?
8. (P) Et quelles méthodes ou activités d'enseignement préférez-vous le moins utiliser ? Pourquoi ?
9. (P) Identifiez des situations pédagogiques réussies dont vous êtes particulièrement fier(e) (trucs, procédés, activités). Sur quels critères vous basez-vous pour expliquer qu'il s'agit d'une activité pertinente ou réussie ?
10. Quels sont les facteurs qui influencent votre enseignement dans ce cours ? (Sentiment de contrôle sur son enseignement, une taille de classe appropriée, des caractéristiques des étudiants, support du département à l'enseignement, charge de travail académique appropriée)

Partie 3. Conceptions du rôle de l'enseignant, des étudiants, etc.

11. (C) Comment voyez-vous votre rôle de prof dans ce cours en particulier ?
12. (C) Comment voyez-vous le rôle des étudiants dans votre cours ?
13. (C) Votre domaine de spécialisation : qu'est ce qui le caractérise ? Quelles sont les difficultés de son apprentissage ? Comment doit-il être enseigné et comment l'apprendre ?
14. (C) Si c'est possible, qu'est-ce que vous désiriez voir s'améliorer dans le cadre de vos enseignements ? (profs, étudiants, programme, TIC, département...)
15. (C) Quels sont les commentaires des étudiants que vous jugez éclairants pour améliorer votre enseignement ?

Partie 4. Besoins de formation et de soutien

17. (B) Lorsque vous avez débuté votre carrière dans l'enseignement universitaire, quels étaient les besoins de soutien ou de formation que vous avez ressentis à ce moment ? Et maintenant, à l'étape présente de votre carrière, quels sont vos besoins ?
18. (B) Quel serait votre besoin prioritaire pour l'amélioration de votre enseignement ?
19. (B) Avez-vous déjà suivi une formation en pédagogie ? Laquelle ? Si, oui comment vous a-t-elle servi dans la pratique de l'enseignement universitaire ?
20. (B) Est-ce que les échanges avec d'autres enseignants vous aident pour votre enseignement ?
21. (B) Seriez-vous intéressé à participer à des formations ? Lesquelles ?

Partie 5. Demandes passées et à venir

22. (D) Avez-vous déjà demandé de l'aide pour votre enseignement ? Si oui, sur quoi portait votre demande et à qui l'avez-vous adressée ?
23. (D) Quelles demandes feriez-vous actuellement ?

Merci beaucoup pour cette entrevue !

Acceptez-vous que je vous envoie par courriel, d'ici quelques semaines, la synthèse que nous aurons faite de votre entrevue afin que vous vérifiiez s'il n'y a pas des modifications à y apporter.

Acceptez-vous que des observateurs viennent assister à 6 heures du cours que vous donnez ?

Annexe 3 Grille d'observation

Code prof. _____ Univ. _____ Dép. _____ Date. _____ Nom de l'obs. _____ Taille du groupe _____

| Éléments d'observation | Indiquez E, C, S, R, M | Indiquez M, F, T, PP, A, W, N | Indiquez 0, +, ++, E, E+ | Indiquez G, S, I, TP, TE, C+, C- |
|---------------------------|------------------------|---|---|--|
| | Déroulement | <ul style="list-style-type: none"> • E : Présentation de contenu (exposé magistral, conférence, peut être animé et interactif) • C : Contextualisation durant l'exposé (lien avec précédentes séances, avec ensemble du cours, exemples présentés par le prof ou les étudiants) • S : Mise en situation, mise en pratique favorisant l'appropriation (étude de cas, exercice, approche par problème, laboratoire, projets, jeu de rôles, terrain...) • R : Activités de réflexion (discussion, débat, remue-méninges, révision, retour critique sur la matière ou sur les examens, rédaction) • M : Activités de métacognition (questions favorisant prises de conscience de l'expérience cognitive, des connaissances acquises ou des processus réflexifs réalisés ou à réaliser) | <p>M : Manuel ou cahier de cours NP : Notes personnelles F : Feuilles volantes, photocopies T : Tableau ou grandes feuilles PP : PowerPoint A : Acétates W : Web A : autres, préciser quel outil</p> <p><u>Rq</u> : ne pas mentionner le média s'il est présent mais inopérant dans la pratique enseignante</p> | <p>0 : pas d'interaction + : 1 échange enseignant-étudiants ++ : 2 échanges et + enseignant-étudiants E : 1 échange étudiant-étudiant E+ : 2 échanges et + étudiant-étudiant</p> |
| Temps | Activités | Média ou moyens | Interaction | Organisation du groupe et technicités |
| 0-15 min | | | | |
| 15-30 min | | | | |
| 30-45 min | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|------------|--|--|--|--|
| 45 -60 min | | | | |
| | | | | |
| 1h00-1h15 | | | | |
| | | | | |
| 1h15-1h30 | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|--|
| 1h30-1h45 | | | | |
| | | | | |
| 1h45-2h00 | | | | |
| | | | | |
| 2h00-2h15 | | | | |
| | | | | |
| 2h15-2h30 | | | | |
| | | | | |
| 2h30-2h45 | | | | |
| | | | | |
| 2h45-3h00 | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--------|--|--|--|--|
| TOTAUX | | | | |
|--------|--|--|--|--|

Protocole d'observation à suivre :

- Lettre à inscrire selon les cas dans les 4 colonnes par période de 5 minutes. Ces lettres ne sont pas mutuellement exclusives. Plusieurs lettres peuvent figurer pour la même période d'observation.
- Indiquer les temps de pause durant le cours en mentionnant « pause » dans les intervalles de temps concernés. Observer si le professeur ne prend pas de pause (par exemple s'il répond aux questions des étudiants) auquel cas noter ce qui se passe durant la pause.

- Préciser en quelques mots le climat ressenti durant le cours.
 - Dans le cas où des activités observées vous auraient surprises, il serait pertinent de questionner le professeur en fin de séance d'observation pour en discuter.
 - Notes supplémentaires de l'observateur (remarques concernant les particularités éventuelles observées dans la pratique enseignante du professeur) :
-
-

Annexe 4

Canevas de l'entretien de groupe centré avec les directions de départements

Objectifs : cerner les points de vue sur les conceptions et les pratiques pédagogiques des professeurs ainsi que leurs besoins en matière de formation et de soutien pédagogiques.

Bonjour,

Comme vous l'avez appris, grâce à la collaboration d'une direction de votre université, nous menons une recherche sur les conceptions et les pratiques d'enseignement ainsi que sur les besoins de soutien pédagogique de vos professeurs. Nous allons dresser un portrait de votre équipe professorale et nous avons besoin de votre point de vue sur diverses questions. Il s'agit donc de vos perceptions qui sont importantes pour la validité de notre démarche.

Comment pensez-vous que vos professeurs conçoivent l'enseignement, leur rôle, les étudiants et leurs rôles ? Quelles sont leurs méthodes d'enseignement ? Pouvez-vous identifier des problèmes dans l'enseignement des cours ? Quelles seraient les solutions possibles ? Quels sont les besoins des professeurs, à votre avis ? C'est de tout cela que nous allons discuter ensemble durant cette rencontre. Merci d'y participer !

A. Identifiez votre département (programme) – [tour de table]

B. Depuis combien de temps êtes-vous en poste ?

1. Vos professeurs aiment-ils enseigner ? Quelle est la proportion de ceux qui aiment ça ?
2. Entre les 3 tâches dévolues au professeur quelle est leur préférée selon vous ?
3. Dans quoi vos prof semblent-ils le plus compétents ? le moins compétents ?
4. Dans l'ensemble des évaluations des enseignements par les étudiants, qu'est-ce qui ressort de positif ? de négatif ? Observez-vous des constantes ?
5. Quelles sont les méthodes d'enseignement privilégiées par vos professeurs ? Y a-t-il des exceptions à cette règle ? Si oui, lesquelles ?
6. Concernant l'évaluation des apprentissages, quelles sont leurs méthodes d'évaluation ?
7. Qu'est-ce que signifie enseigner, pour vos professeurs ?
8. Comment voient-ils leur rôle ?
9. Comment voient-ils les étudiants ?
10. Apprendre, pour vos professeurs, exige quoi ?
11. Qu'est-ce que vos professeurs attendent des étudiants ?
12. Sur quels aspects de l'enseignement vos professeurs ont-ils le plus besoin d'aide ?
13. Avez-vous déjà reçu des demandes pour de l'aide pédagogique ? Si oui, lesquelles ? Sur des techniques précises ou plus largement ?
14. Comment, idéalement, devrait s'organiser l'aide pédagogique proposée aux professeurs ?
15. Les étudiants de votre domaine ont-ils des caractéristiques communes ? Lesquelles ?
16. Les professeurs de votre département ont-ils des caractéristiques communes ? Lesquelles ?
17. Dans l'idéal, comment pourrait se dérouler les enseignements et le soutien pédagogique ?
18. Dans les prochaines années et présentement, vous recevrez et vous recevez de jeunes professeurs. Quels sont leurs besoins ? Comment sont-ils soutenus ? Accompagnés ? Que souhaiteriez-vous ?

Annexe 5

Grille d'analyse du questionnaire sur les approches de l'enseignement

Les 16 items de questionnaire en ligne sont répartis en deux catégories extrêmes d'approches (Trigwell et Prosser, 2004) :

L'approche centrée sur le changement conceptuel et l'étudiant

Les items « intentions » (changer les conceptions des étudiants) : 5, 8, 15, 16

- (5.) Je pense que l'évaluation dans ce cours devrait être une occasion pour les étudiants de démontrer l'évolution de leurs conceptions relatives au contenu.
- (8.) J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier.
- (15.) Je pense qu'il vaut mieux que les étudiants prennent leurs propres notes de cours sur la matière à étudier plutôt que de toujours copier les miennes.
- (16.) Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées.

Les items « stratégies » (stratégie centrée sur l'étudiant) : 3, 6, 9, 14

- (3.) Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions.
- (6.) Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière.
- (9.) Lors de mes exposés dans ce cours, j'utilise des exemples complexes et questionnant, afin de susciter la discussion.
- (14.) Pendant le cours, du temps est réservé aux discussions des étudiants relativement à l'évolution de leur compréhension du contenu.

L'approche centrée sur la transmission et l'enseignant

Les items « intentions » (transmettre des informations aux étudiants) : 2, 4, 11, 13

- (2.) Je trouve important dans ce cours d'explicitier clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens.
- (4.) Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'informations relatives à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu.
- (11.) Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux.
- (13.) Je pense que je devrais connaître les réponses à toute question que les étudiants pourraient me poser dans ce cours.

Les items « stratégies » (stratégie centrée sur l'enseignant) : 1, 7, 10, 12

- (1.) J'organise mon enseignement en présumant que la plupart des étudiants ont très peu de connaissances sur les éléments de contenu à aborder dans ce cours.
- (7.) Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans un bon manuel.
- (10.) Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens.
- (12.) Lorsque j'enseigne ce cours, je donne aux étudiants uniquement l'information dont ils auront besoin pour passer les examens ou réaliser les travaux.

Annexe 6
Grille d'analyse des entrevues, du plan de cours et des observations

SYNTHESE D'ENSEMBLE POUR LE PROFESSEUR :

PROFIL GÉNÉRAL

| | |
|---|--|
| Expérience universitaire | |
| Autre expérience d'enseignement | |
| Spécialisation, titre | |
| Cours donnés | |
| Intérêt pour l'enseignement et préférences des tâches | |
| Parcours antérieur | |
| Position envers l'enseignement (questionnaire en ligne et entrevue) | |

Données des 4 sources

| <i>Questionnaire sur les approches</i> | <i>Plan de cours</i> | <i>Entrevue</i> | <i>Observation</i> | <i>Constats</i> |
|--|----------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| Q31. Pratique positive | | | | |
| Q32. Difficultés | | | | |
| Q33. Besoins spécialisation | | | | |
| Q34. Besoins enseignement | | | | |

XXXX_XX_123
Femme ou homme

PROFIL GÉNÉRAL

Expérience universitaire :

Autre expérience d'enseignement :

Spécialisation, titre :

Cours donnés :

Intérêt pour l'enseignement et préférences des tâches :

Parcours antérieur :

ANALYSE DU PLAN DE COURS

| Titre et sigle | Place dans prog. et nombre d'étudiants | Mots/descripteur | Objectifs | Contenu | Approches pédagogiques | Évaluation des apprentissages |
|----------------|--|------------------|-----------|---------|------------------------|-------------------------------|
| | | | | | | |
| Questions | | Remarques | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

ANALYSE DES OBSERVATIONS

| Activités | Médias ou moyens | Interaction | Organisation du groupe et tech. |
|--|---|---|--|
| E : présentation de contenu C : contextualisation durant l'exposé S : mise en situation, mise en pratique favorisant l'appropriation R : activités de réflexion M : activités de métacognition | M : manuel ou cahier de cours NP : notes personnelles F : feuilles volantes, photocopies T : tableau ou grandes feuilles PP : powerPoint A : acétates W : web A : autres, préciser quel outil | 0 : pas d'interaction + : 1 échange enseignant-étudiants ++ : 2 échanges et + enseignant-étudiants E : 1 échange étudiant-étudiant E+ : 2 échanges et + étudiant-étudiant | G : Tout le groupe S : Sous-groupe I : Individuel TP : Technicités énoncées par le professeur TE : Technicités énoncées par les étudiants C+ : consignes précises C- : consignes vagues, floues, inopérantes |

| | Tranches de 5 min. de cours donné | E | C | S | R | M | M | NP | F | T | PP | A | W | A | N | 0 | + | ++ | E | E+ | G | S | I | TP | TE | C+ | C- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| | | observation 1 (qui a observé ?) /?? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| observation 2 (qui a observé ?) /?? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totaux | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| % | 51 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |

| | |
|---------------------------------|--|
| Tendances par ordre décroissant | Activités : Medias : Interaction : Organisation : |
| Notes supplémentaires | |
| observation 1 | |
| observation 2 | |
| Synthèse : | |

ANALYSE DE L'ENTREVUE

| SOUS-THEME | <i>EXTRAIT</i> | MOTS-CLES |
|---|----------------|-----------|
| Profil général | | |
| Expérience en ens. à l'université | | |
| Expérience en ens. ailleurs | | |
| Spécialisation | | |
| Titre professionnel | | |
| Cours différents donnés | | |
| Intérêt pour l'enseignement | | |
| Choix entre les 3 tâches | | |
| Parcours académique antérieur | | |
| Appréciation de ses profs | | |
| Description de l'enseignement du cours choisi | | |
| Cours choisi | | |
| But et structure du cours | | |
| Activités pédagogiques | | |
| Scénario | | |
| Recours au matériel traditionnel | | |
| Recours aux TICS | | |
| Évaluation des apprentissages | | |
| Critères d'évaluation | | |
| Encadrement des étudiants | | |
| Aspects difficiles | | |
| Aspects simples | | |
| Méthodes plus appréciées/utilisées | | |
| Méthodes moins appréciées/utilisées | | |
| Situations pédagogiques extra | | |
| Facteurs d'influence | | |

| | | |
|--|--|--|
| Conceptions du rôle d'enseignant et du rôle d'étudiant | | |
| Rôle du prof | | |
| Rôle des étudiants | | |
| Souhaits | | |
| À améliorer dans ses enseignements | | |
| Commentaires aidants des étudiants | | |
| Besoins de formation et de soutien | | |
| Quels besoins | | |
| Formation suivie ? | | |
| Formation envisagée ? | | |
| Demandes passées et à venir | | |
| Demandes passées | | |
| Demandes à venir | | |
| AUTRES ? | | |
| | | |
| | | |

SYNTHÈSE DE L'ENTREVUE :

Conceptions, conceptions rôles professeur et étudiants, pratiques, pratiques positives, difficultés, besoins

Annexe 7
Exemple d'une synthèse déposée à un département
(nous avons préservé l'anonymat pour des raisons éthiques)

LA DIMENSION QUANTITATIVE

Le questionnaire en ligne intitulé *Inventaire des approches de l'enseignement*

- a) **Nombre de répondants :** 15 sur 50 = 30 %
- b) **Répartition entre expériences :** 0 à 5 ans = 4 6 à 10 ans = 5 11 ans et + = 6
- c) **Répartition entre sexes :** H = 7 F = 8
- d) **Tendances dominantes (nombre) :** centré prof : 8 centré étudiant : 7 neutre : 0
- e) **Tendances dominantes (%) :** centré prof : 53,33% centré étudiant : 46,67% neutre : 0
- f) **Questions ouvertes (plus qualitatives) :**

| Résultats | Constats |
|--|--|
| <i>Q31. Pratiques positives déclarées</i> | |
| <i>Q32. Difficultés éprouvées</i> | |
| <p>Le contenu complexe et lourd et le peu de temps imparti au sujet. Il y aurait de quoi faire quelques cours sur le même sujet. Il est impossible d'approfondir.</p> <p>Pas de difficulté particulière, si ce n'est que je prépare le plus souvent un nouveau cours à chaque session depuis deux ans, ce qui interdit de réviser les autres.</p> <p>Hétérogénéité des origines des clientèles (multiples formations en sciences humaines, parfois même hors de ces dernières). En fait il s'agit non pas d'une difficulté mais plutôt d'un facteur de complexité intervenant dans la qualité de la pédagogie.</p> <p>Quelques étudiants sont parfois indisciplinés et je dois les remettre à l'ordre occasionnellement. Avec la matière que j'enseigne, je trouve un peu difficile de faire participer les étudiants. Toutefois, ils posent beaucoup de questions.</p> <p>Étudiants plus préoccupés par l'apprentissage des connaissances biomédicales que celles qui touchent la relation avec la famille. Trouver des activités pédagogiques qui permettent l'intégration des connaissances.</p> <p>J'ai tendance à "en donner plus que le client en demande", ce qui occasionne parfois un déséquilibre dans le ratio concepts/procédure. Je dois m'efforcer d'aller à l'essentiel de manière à passer plus de temps en atelier d'intégration.</p> <p>Les étudiants sont le plus souvent persuadés que ce cours n'est pas pertinent pour eux. À quoi bon s'interroger sur la méthodologie de recherche?</p> <p>Le cours étant dispensé au trimestre d'été, la difficulté est un supplément de travail pour des personnes de concilier leur travail et les exigences de cours.</p> <p>Concilier les besoins des cohortes de différents programmes (étudiant-e-s du bacc. en géographie versus le bacc. en enseignement au secondaire).</p> <p>Meilleur recrutement des étudiants.</p> <p>La discipline, je dois demander le silence, les absences aux cours et le nombre d'étudiants (50-70 et parfois 100).</p> <p>Il s'agit d'une matière face à laquelle plusieurs étudiants ont un blocage. Donc, j'aimerais trouver des façons de vaincre ce blocage pour qu'ils réalisent que les apprentissages peuvent se faire d'une façon agréable.</p> <p>L'hétérogénéité des étudiants rend difficile l'enseignement, les étudiants</p> | <p>Différents éléments ont été soulevés concernant les difficultés éprouvées. Cela varie d'une hétérogénéité du parcours des étudiants à un horaire difficile (cours d'été), en passant par un contenu lourd et complexe où le professeur ne peut approfondir la matière, la difficulté de montrer la pertinence du cours, la discipline à faire, la taille des groupes (de 50 à 100 étudiants), faire participer les étudiants, ceux qui n'ont pas fait les lectures préparatoires et enfin, trouver des activités pédagogiques qui permettent l'intégration des connaissances.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>n'étant pas au même niveau (retour aux études, DEC divers). Les étudiants qui demeurent passifs durant le tutoriel, qui semblent non préparés à une discussion par exemple, en somme qui n'ont pas fait le travail exigé en préalable à un cours.</p> | |
| <p>Q33. Besoins en lien avec la spécialisation</p> | |
| <p>Le domaine des soins critiques est en constante évolution. Il est impossible de tout lire et d'assister à tous les colloques. Il faudrait pouvoir aller en milieu clinique un mois par année pour garder la main. Formation d'appoint en premiers soins croix-rouge. Requalification comme instructeur RCR. Requalification comme WEMT aux USA. Développer un outil permettant l'expérience plus directe de travail sur du matériel concret. Ce cours peut difficilement s'enseigner par des professeurs n'ayant pas une pratique de plusieurs années en développement organisationnel. Le savoir pratiqué est au coeur de ce cours. Je ne crois pas avoir besoin de perfectionnement. Cependant, j'aimerais avoir plus de temps pour préparer les cours. Actuellement, la tâche est très lourde (recherche, publications, administration, etc.). Avoir de bons volumes en français adapté au Québec en sciences infirmières: éducation, santé communautaire, version professeure (présentation visuelle) et étudiante (exercice). Je maîtrise bien le contenu, mais j'aimerais préparer des exemples et des mises en situation qui rendraient le cours plus stimulant pour les étudiants. Rencontres interuniversitaires avec les professeurs qui enseignent ce cours. Ce cours peut difficilement s'enseigner par des professeurs n'ayant pas une pratique de plusieurs années en développement organisationnel. Le savoir pratiqué est au coeur de ce cours.</p> | <p>Grande variation des besoins soulevés par les professeurs. Voici la liste des besoins identifiés : un besoin de poursuivre des formations techniques (exemple, certification RCR) ; un besoin de rester à jour avec les nouveautés d'une discipline qui évolue rapidement ; un besoin d'expérimenter sur du matériel concret ; un besoin d'avoir des outils d'enseignement (volumes) en français ; un besoin de créer plus d'exemples et de mises en situations dans les cours ; enfin, un besoin de rencontre interuniversitaire entre les professeurs des mêmes cours pour échanger.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Q34. Besoins en lien avec l'enseignement</p> | |
| <p>Sur les outils d'évaluation. Théâtre Utilisation croissante des moyens multi-média. Cadre d'enseignement plus participatif, axé sur la coopération. Comment donner du sens à la formation. Formations en technologie de l'enseignement (Powerpoint, saisie de vidéos, etc). Formation sur l'approche par compétence. Développer une approche plus interactive. Quelques cours de pédagogie ne me feraient sûrement pas de tort, comme à la majorité de mes collègues. Formation en pédagogie: trucs pour mieux gérer la classe et faciliter les apprentissages (méthodes nouvelles). Faire participer les étudiants de façon plus soutenue même si à prime abord la matière ne s'y prête pas beaucoup. Techniques/ateliers pédagogiques. Du temps pour lire et réviser les contenus et les méthodes. Des cours généraux du type de celui visé seraient plus riches s'ils étaient donnés en co-enseignement (team-teaching). Comment convaincre des collègues du bien fondé de cette idée? J'aimerais avoir de la formation sur les différents principes pédagogiques notamment sur des trucs pour faire participer les étudiants et des trucs pour empêcher les étudiants de parler. Intégration de l'approche systémique dans la gestion de classe. La résolution de problèmes (enseignement par). Un peu de tout en général, je n'ai pas de formation en enseignement, je suis une praticienne avant tout</p> | <p>Les besoins en lien avec l'enseignement sont des besoins de formations diverses. Formation générale en pédagogie tels les principes pédagogiques, mais aussi en ciblant quelques éléments dont l'interaction avec les étudiants pour qu'ils participent davantage, les technologies, l'évaluation, la gestion de classe et surtout de la discipline, l'approche par compétence et l'enseignement par résolution de problèmes. D'autres besoins ont également été soulevés : un besoin de temps pour préparer les cours et le besoin de pouvoir donner des cours en co-enseignement (team-teaching). Enfin, un des professeurs soulève l'intérêt qu'il aurait à suivre une formation en théâtre.</p> |

LA DIMENSION QUALITATIVE

1. L'entrevue

Objectif de l'entrevue : cerner le discours des professeurs sur leur enseignement : leurs conceptions, leurs pratiques et leurs besoins

a) **Nombre de professeurs rencontrés et observés** : 3

b) **Profil général des professeurs**

Nombre d'années d'expérience : 0 à 5 ans = 2 6 à 10 ans = 1 11 ans et + = 0

c) **Attitude envers la tâche**

- **Intérêt pour l'enseignement** : Unaniment, les trois professeurs aiment beaucoup enseigner.
- **Avec une moyenne d'ensemble de** : Beaucoup
- **Titre déclaré par le professeur** :

professeur, enseignant : 1

spécialiste : 1

les 2 : 1

autre :

aucun :

d) **Pratique pédagogique déclarée**

- **Type de cours choisi** : Un des cours est très pratique (cours en APP), un autre semble plutôt théorique, alors que le troisième alterne entre la théorie et la pratique.
- **Activités d'apprentissage** : Un des cours se donne selon l'approche par problème où cinq études de cas sont analysées durant la session et l'expérimentation de trois laboratoires. Un autre des cours se compose de dix séances théoriques et quatre séances pratiques. Dans le cours plus théorique, le professeur fait principalement des présentations PowerPoint interactives et demande la réalisation d'un journal alimentaire personnel.
- **Types d'évaluation** : Les types d'évaluation diffèrent d'un cours à l'autre. En APP, il y a deux examens. Pour un autre cours, il y a une évaluation théorique pour les concepts et une évaluation de terrain pour vérifier l'acquisition des procédures. Alors que dans le troisième cours, les étudiants doivent réaliser deux travaux et deux examens.
- **Critères d'évaluation** : Seulement un professeur a répondu à cette question. Il mentionne que ces critères de corrections sont établis en fonction de ce qui était à l'étude.
- **Encadrement des étudiants** : Deux des professeurs fixent des disponibilités à leur bureau. Un de ces professeurs va également offrir des « ateliers extra » aux étudiants intéressés. L'autre professeur vise l'autonomie des étudiants en répondant à leurs questions par des questions.
- **Aspects difficiles** : En APP, le plus difficile pour ce professeur c'est d'aller chercher les étudiants moins participatifs. Pour les deux autres professeurs, la grosseur du groupe est un élément difficile puisque pour l'un, les groupes nombreux ont tendance à le faire revenir vers un enseignement plus traditionnel, plus magistral. Alors que pour l'autre, les gros groupes lui donnent de la difficulté à gérer la discipline.
- **Aspects simples ou faciles** : Pour l'un, c'est de transmettre la matière puisque c'est sa spécialisation. Pour un autre, l'aspect facile est de démontrer la pertinence du contenu et d'alterner les éléments théoriques avec la pratique.
- **Matériel régulier** : Le seul professeur qui a recours à du matériel régulier utilise principalement des documents papiers.
- **Matériel TIC** : Les deux professeurs qui ont répondu à cette question utilisent le Power point, l'un s'en sert continuellement alors que l'autre l'utilise, mais avec une certaine limite.

- **Méthodes plus utilisées ou plus appréciées :** Pour deux des professeurs, c'est l'enseignement de type tutoriel, résolution de problème. Alors que l'autre préfère l'enseignement magistral, mais dit qu'il aimerait faire de l'APP.

« Dans la plupart de mes cours, j'utilise l'enseignement magistral. Il y a un type d'enseignement que j'aimerais mieux connaître et pouvoir éventuellement l'utiliser, c'est l'apprentissage par problèmes. J'aimerais l'utiliser dans d'autres cours où il y aurait moins d'étudiants ».

- **Méthodes moins utilisées ou moins appréciées :** Deux des professeurs disent ne pas aimer les enseignements trop magistraux, entre autre avec Power Point. L'autre professeur n'aime pas la partie de matière trop théorique qu'il doit enseigner.
- **Situations pédagogiques extra :** Les situations pédagogiques dont les professeurs sont particulièrement fiers varient de l'un à l'autre. Pour un, c'est l'utilisation de l'APP comme méthode d'enseignement. Pour un autre, c'est la création par les étudiants d'un bilan alimentaire personnel. Et pour le dernier, ce sont des journées d'expéditions où un étudiant est leader du jour.

« En fait, ce sont des activités pédagogiques très complexes où nos étudiants sont responsables d'une journée de leadership, d'expédition. Mon assistant et moi, nous sommes observateurs. (...) J'ai plusieurs exemples en tête sur des journées qui avaient été particulièrement rigoureuses sur le plan climatique, mais qui ont donné lieu à de beaux échanges et de beaux apprentissages de la part des leaders de jour. »

- **Facteurs d'influence :** La taille du groupe est le premier élément soulevé par tous les professeurs. Certains ajoutent le milieu physique (surtout lors des pratiques) et le temps à consacrer à la préparation du cours.
- **Caractéristiques de l'approche en général :** Les trois professeurs interrogés utilisent des approches d'enseignements différentes. L'un est très théorique et privilégie l'enseignement magistral. L'autre est très pratique et enseigne selon l'approche par projet (APP). Enfin, le troisième professeur alterne des approches théoriques et des approches pratiques en milieu naturel.

e) Conceptions

- **Rôle du professeur :** Deux termes ressortent à deux reprises, celui de transmetteur de connaissances et celui d'accompagnateur. D'autres termes sont également évoqués, tels leader, animateur, co-apprenant, instructeur dynamique et encadrement.

« Mon rôle est d'être un accompagnateur qui transmet de l'information et ses connaissances et j'ai un rôle d'encadrement ».

- **Rôle des étudiants :** Les trois professeurs partagent sensiblement la même conception du rôle de l'étudiant, celle que les étudiants doivent apprendre, par exemple en posant des questions. Qu'ils doivent s'investir dans leur apprentissage en montrant un intérêt pour la matière, en collaborant (faire les devoirs, les lectures) et en démontrant une certaine autonomie.
- **À améliorer dans son enseignement :** Pour un des professeurs, il faudrait améliorer l'approche par projet en la standardisant pour que les professeurs puissent enseigner uniformément selon cette méthode. Pour un autre professeur, il faudrait grandement améliorer la discipline dans sa classe puisqu'il s'agit de sa principale difficulté. De plus, ce professeur trouve qu'il y a trop de matière pour un seul cours.
- **Commentaires des étudiants :** Un des professeurs se dit très sensible aux commentaires des étudiants, surtout lorsque ça concerne la charge de travail ou l'articulation des séances. Par contre, un autre professeur déplore l'incohérence entre les commentaires, souvent négatifs, des étudiants.

« Jusqu'à présent, les commentaires que j'ai eus n'étaient pas constructifs, je vous avoue. C'était toujours négatif. Ce qu'ils me disent dans le fond, ce n'est jamais tellement pour construire ou pour développer des nouvelles affaires, c'est plus pour débâter, sauf que c'est les cours qu'ils aiment le plus. Donc, il y a comme une incohérence entre ce que j'entends d'un côté et ce que je reçois comme résultat ».

f) Besoins de formation ou de soutien

- **Formations en pédagogie déjà suivies :** Les trois professeurs disent n'avoir suivi aucune formation en pédagogie. Cependant, deux mentionnent des échanges avec d'autres professeurs concernant l'enseignement et l'autre professeur précise que sa maîtrise avait pour sujet l'intervention en activité physique et psychopédagogie.
- **Formations envisagées :** Un des professeurs n'envisage pas de formation. Un autre dit qu'il aimerait bien participer à des capsules pédagogiques. Enfin, l'autre professeur envisage de suivre des formations concernant la gestion de classe et comment susciter l'intérêt chez les étudiants.
- **Besoins :** Trois besoins différents sont évoqués. L'un des professeurs aimerait que les étudiants connaissent le fonctionnement d'un apprentissage par projet avant de débiter le cours. Un autre a des besoins de requalification de brevets en lien avec sa spécialité d'enseignement, de formation en TIC et de formation sur l'approche et l'évaluation par compétences. Alors que les besoins du troisième professeur, qui débute en enseignement, s'orientent davantage vers un besoin de soutien et d'intégration au sein du département, entre autre par la création de liens et davantage de communications entre les professeurs du département.
- **Demandes passées :** Demandes de support par la présence d'un assistant qui les aide, soit pour la correction, pour les laboratoires, ou pour l'utilisation des TIC.
- **Demandes à venir :** Les demandes actuelles diffèrent énormément d'un professeur à l'autre. L'un demande un local pour y créer son laboratoire de recherche. Un autre voudrait avoir plus d'occasions de partager ses expériences d'enseignement en APP. Et un autre demande de reconsidérer la pertinence de terminer son doctorat.

« Je demanderais de réévaluer la nécessité que je complète un doctorat dans le but de me donner justement le temps de m'investir dans ma pratique, dans mon enseignement et au sein de mon équipe ».

g) Constats

- **Conceptions :** Le professeur a principalement un rôle à la fois de transmetteur de connaissances et d'accompagnateur. Les étudiants ont un rôle d'apprenant qui a des devoirs : ils doivent s'investir dans leur apprentissage en montrant un intérêt pour la matière, en posant des questions, en collaborant (faire les devoirs, les lectures) et en démontrant une certaine autonomie.
- **Pratiques :** Les trois professeurs interrogés utilisent des approches d'enseignement différentes. L'un est très théorique et privilégie l'enseignement magistral. L'autre est très pratique et enseigne selon l'approche par projet (APP). Enfin, le troisième professeur alterne entre approches théoriques et approches pratiques en milieu naturel.
- **Besoins :** Les besoins varient d'un professeur à l'autre. L'un aimerait que les étudiants connaissent le fonctionnement d'un apprentissage par projet avant de débiter le cours. Un autre a des besoins de requalification de brevets en lien avec sa spécialité d'enseignement, de formation en TIC et de formation sur l'approche et l'évaluation par compétences. Enfin, les besoins du professeur qui débute en enseignement s'orientent davantage vers un besoin de soutien et d'intégration au sein de son département, entre autre par la création de liens et davantage de communications entre les professeurs.
- **Autres :** Il est difficile de trouver des similitudes entre ces trois professeurs. D'une part, ils n'ont pas le même nombre d'années d'expériences, mais surtout, ils ont des méthodes d'enseignements différentes, presque opposées.

2. Les observations

Objectif des observations : vérifier les liens entre le plan de cours et ce qui a été dit en entrevue

a) Nombre d'observations :

Pour 3 professeurs = 6 observations d'une durée totale d'environ 15 heures 20 minutes.

b) Dimensions observées

- **Activités :** Tendance générale : Les activités de réflexion et les mises en situation sont très présentes chez deux des professeurs.

Cas particuliers : Contrairement aux deux autres, un des professeurs fait beaucoup de présentation de contenu (88,5% du temps observé).

- **Médias ou moyens utilisés :** Tendance générale : Aucune

Cas particulier : Un des professeurs n'utilise pas du tout le Power Point, mais aura recours à des photocopies et à ses notes personnelles. Un autre va l'utiliser presque exclusivement avec quelques photocopies. Alors que l'autre professeur utilise le Power Point, mais de façon modérée, il privilégiera l'utilisation de moyens réels (étudiant qui fait la victime, matériel de plein air, etc.) lorsque la situation le permet.

- **Interaction dans les cours :** Tendance générale : Il y a énormément d'interactions entre le professeur et les étudiants dans les cours des trois professeurs observés (71%, 86% et 96% du temps). À toutes les périodes observées il y a eu des interactions.

Cas particulier : Contrairement aux deux autres, un des professeurs permet très peu d'échanges entre étudiants - étudiants (3% du temps versus 55% et 65%).

- **Organisation du groupe et technicités :** Tendance générale : Les professeurs ont tendance à varier très peu l'organisation de la classe et enseignent principalement à tout le groupe en même temps. De plus, ces professeurs énoncent plusieurs technicités pendant leur cours. Lors des observations, plus de cinq technicités en moyenne ont été émises, davantage par le professeur mais aussi par les étudiants.

Cas particulier : Aucun

c) Résumé des remarques

- **pour l'ensemble :** aucune
- **pour quelques exceptions :** Dans le cours donné en APP, le professeur a divisé son groupe en deux et les rencontre à tour de rôle pendant une heure quinze. Pendant cette période qui correspond à un tutoriel, le professeur dirige la discussion et pose beaucoup de questions. Le professeur de plein air fait de l'humour, semble sympathique et fait preuve d'une grande souplesse. Le climat de la classe est excellent, les étudiants écoutent avec attention et participent à des mises en situation réelles avec beaucoup de matériel de plein air et où certains jouent le rôle de victimes. Enfin, le troisième professeur doit lutter contre un perpétuel chuchotement de la part des étudiants. Par contre, ces derniers semblent intéressés puisqu'ils posent des questions et répondent à celles du professeur.

3. Le plan de cours

Objectifs de l'analyse du plan de cours : vérifier le contenu du plan ainsi que l'adéquation entre ce qui y est indiqué, ce que le professeur dit en entrevue et ce qu'il fait en cours.

a) Types de cours : Tous des cours de premier cycle universitaire qui varient dans le temps. L'un se donne en début de bac, un autre vers le milieu et le troisième est un cours de dernière année. L'un des cours est très théorique, un autre est très pratique puisqu'il se donne en APP, enfin le troisième cours est un mixte d'enseignement théorique et pratique.

b) Taille des groupes : moyenne de 33 étudiants, avec écart de 10 à 60 (petit à gros groupes).

c) Remarques et questions

- **pour l'ensemble :** Les professeurs analysés utilisent plusieurs types d'évaluations et, pour tous les cours, il y a des examens théoriques. De plus, deux des professeurs offrent plusieurs liens de pages web concernant la matière qui sera vue dans le cours.

- **pour quelques exceptions** : Pour un, les objectifs ne sont pas clairement exposés. Pour un autre, il semble manquer un peu de cohérence entre les évaluations et les objectifs identifiés puisque 40% de l'évaluation est attribué à l'aspect pratique, mais seulement un objectif sur huit est relié à cet aspect.

4. Conclusions

a) Adéquation entre les données des 4 sources (questionnaire, entrevue, observation, plan de cours)

En général, les quatre sources offrent des données similaires pour les trois professeurs analysés. Les éléments rapportés lors des entrevues et du questionnaire en ligne, ont pu être vérifiés lors des observations.

b) Les constantes

Il y a peu de constantes entre ces trois professeurs. Les similitudes observées concernent la conception du rôle des étudiants, l'interaction et la taille du groupe. Les trois professeurs partagent l'idée que les étudiants ont un rôle d'apprenant, qu'ils doivent s'investir dans leur apprentissage en montrant un intérêt pour la matière, en posant des questions, en collaborant (faire les devoirs, les lectures) et en démontrant une certaine autonomie. Aussi, on a pu observer qu'il y avait énormément d'interactions dans les cours de ces trois professeurs. Enfin, la taille du groupe est un élément qui influence l'enseignement de tous les professeurs analysés.

c) Les différences

La majorité des éléments identifiés dans cette analyse sont différents d'un professeur à l'autre. Ces professeurs sont à des moments variés dans leur carrière. Notons principalement la différence dans la méthode d'enseignement utilisée par chaque professeur et dans l'encadrement des étudiants. Ajoutons que ce qu'un professeur trouve facile dans l'enseignement, l'autre trouve cela difficile, et *vice versa*. L'utilisation des outils d'enseignement tel le power point n'est pas la même non plus et les critères d'évaluation des travaux ne sont pas définis clairement chez certains.

Tableau récapitulatif

| Thèmes | Constats |
|---|--|
| <i>Quelques chiffres</i> | Nombre de répondants au questionnaire en ligne : 15 sur 50 Nombre de professeurs interviewés et observés : 3 |
| <i>Approches de l'enseignement révélées dans le questionnaire</i> | Orientations : « enseignement » : 8 « apprentissage » : 7 neutre ou partagée : 0 |
| <i>Conceptions déclarées en entrevue</i> | Préférence : enseignement : 1 recherche : 1 services : __ aucune : __ ne sait pas : 1 Titre déclaré : professeur 2 autre : 1 Rôle du professeur : Transmetteur de connaissances et accompagnateur. Le professeur doit aussi être un leader, un animateur, un co-apprenant, un instructeur dynamique et encadrer les étudiants. Rôle des étudiants : Ils doivent apprendre, par exemple en posant des questions. Ils doivent s'investir dans leur apprentissage en montrant un intérêt pour la matière, en collaborant (faire les devoirs, les lectures) et en démontrant une certaine autonomie. |

| <i>Pratiques d'enseignement</i> | <i>Déclarées dans le questionnaire et en entrevue</i> | <i>Constatées en classe et dans le plan de cours</i> |
|------------------------------------|---|--|
| Positives | <p>La mise en pratique des étudiants par des ateliers ou des laboratoires. Certains ajoutent que cette mise en pratique est d'autant plus positive qu'elle contient des cas concrets ou réels.</p> <p>D'autres identifient l'utilisation du Power Point, l'utilisation de l'APP (approche par problème) et une présentation réalisée par les étudiants.</p> | <p>Alternance entre enseignement théorique et pratique.</p> <p>Mises en situations qui sont très proches de la réalité.</p> <p>Réalisation d'un bilan personnel.</p> <p>Enseignement en APP.</p> |
| Difficultés | <p>Les difficultés éprouvées varient beaucoup, de l'hétérogénéité du parcours des étudiants à un horaire difficile (cours d'été), en passant par un contenu lourd et complexe où le professeur ne peut approfondir la matière. La discipline reste difficile à faire en classe, la taille des groupes (de 50 à 100 étudiants) est excessive, la participation des étudiants est inégale, les lectures préparatoires au cours ne sont pas réalisées et, enfin, il est difficile de trouver des activités pédagogiques qui permettent l'intégration des connaissances.</p> | <p>Taille élevée des groupes.</p> <p>Solliciter les étudiants qui participent le moins.</p> <p>Gérer la discipline en classe.</p> <p>Trouver des activités favorisant l'intégration des notions.</p> |
| <i>Besoins déclarés de soutien</i> | <p><u>En regard de la spécialisation</u></p> <p>Grande variation des besoins identifiés : un besoin de poursuivre des formations techniques (exemple : certification RCR) en lien avec la spécialité d'enseignement ; un besoin de rester lié avec les nouveautés d'une discipline qui évolue rapidement ; un besoin d'expérimenter sur du matériel concret ; un besoin d'avoir des outils d'enseignement (volumes) en français ; un besoin de créer plus d'exemples et de mises en situations dans les cours ; enfin, un besoin de rencontre interuniversitaire entre les professeurs des mêmes cours pour échanger.</p> | <p><u>En regard de l'enseignement</u></p> <p>Là aussi les besoins sont de diverses natures : Formation générale sur les principes pédagogiques, mais aussi en ciblant quelques éléments dont l'interaction avec les étudiants pour qu'ils participent davantage, l'utilisation des technologies, l'évaluation, la gestion de classe et de la discipline, l'approche par compétence et l'enseignement par résolution de problèmes.</p> <p>Un besoin de temps pour préparer les cours a aussi été soulevé.</p> |
| <i>Demandes de soutien</i> | <p><u>Faites antérieurement</u></p> <p>Allègement de la tâche par l'aide d'un assistant pour les corrections et pour superviser les périodes de laboratoires et de pratiques.</p> | <p><u>Envisagées</u></p> <p>L'un demande un local pour y créer son laboratoire de recherche. Un autre voudrait avoir plus d'occasions de partager ses expériences d'enseignement en APP. Et un autre, demande de reconsidérer la pertinence de terminer son doctorat.</p> |

Perspectives à envisager pour la formation et le soutien à l'enseignement

- Le professeur n'ayant aucune expérience d'enseignement utilise une approche très magistrale avec des présentations sur power point. Est-ce parce que c'est plus rassurant pour lui, qu'il a l'impression de mieux contrôler la direction à suivre sur le contenu du cours, que c'est plus facile à préparer ? L'utilisation pédagogique des Power Point serait profitable.
- Il faudrait pouvoir vérifier avec l'ensemble des professeurs de ce département, mais peu de perspective pour la formation peuvent être identifiées puisque les trois professeurs sélectionnés pour l'analyse sont assez différents sur plusieurs aspects. Toutefois, des besoins ont été exprimés en regard de l'évaluation, de la gestion de classe, de l'approche par compétence, de la résolution de problèmes.
- Sans que des besoins aient été exprimés directement, nos constats nous amènent à considérer que des suivis sur l'interaction en classe, sur la participation des étudiants, sur des moyens pour qu'ils fassent les lectures demandées seraient fort utiles pour plusieurs professeurs.
- Nous avons aussi remarqué qu'un nouveau professeur ressentait un fort besoin d'être mieux intégré et encadré par son département. Les contacts entre professeurs pour des échanges sur leur enseignement seraient profitables non seulement pour la qualité des enseignements, mais aussi pour le climat départemental.

Annexe 8

Synthèses des entretiens de groupe avec les directions de départements : ETS, UQAC, UQAM

Introduction commune aux trois universités

L'objectif de l'entretien était de cerner les points de vue des directions de départements sur des questions relatives à l'enseignement et aux professeurs dans le contexte départemental. Évidemment, ces directions, en accord avec l'animatrice, ne prétendaient ni tout savoir sur leurs professeurs, ni détenir une objectivité parfaite. De plus, les niveaux de connaissances pédagogiques différaient grandement d'une personne à l'autre, ce qui amenait inévitablement des variations dans le groupe.

Les rencontres, longues d'une heure en moyenne, ont été enregistrées et retranscrites pour être ensuite analysées et synthétisées. Les directions ont échangé sur leurs perceptions des professeurs de leur département respectif : ces derniers sont-ils intéressés par l'enseignement ? comment voient-ils leur rôle et celui des étudiants ? en quoi sont-ils compétents et quelles méthodes utilisent-ils dans leur enseignement ? quels sont leurs besoins et comment faudrait-il y répondre ? comment l'université valorise-t-elle, ou devrait-elle valoriser l'enseignement ?

Il a été rarement possible de noter qui au juste exprimait telle ou telle idée mais, faut-il le rappeler, c'est justement l'objectif d'un groupe centré que d'échanger entre personnes de milieux différents sur des thèmes communs et de se relancer les uns les autres pour enrichir la réflexion d'ensemble. Le chercheur tente alors de prendre le pouls de cet ensemble pour dégager les caractéristiques essentielles et tracer des pistes pour un portrait d'ensemble ou pour des actions éventuelles à envisager. C'est pourquoi nous avons produit une synthèse des entretiens de groupe pour chaque université où, malgré les différences entre les départements et les disciplines, les points communs sont nombreux. Ainsi, les perspectives pour la formation à l'enseignement et le soutien des professeurs peuvent coïncider sur certains aspects et différer sur d'autres, entraînant des dispositifs à la fois généraux pour plusieurs départements et particuliers à chacun, comme le suggèrent de nombreux chercheurs qui ont examiné la question du rôle, de la forme et de la place du soutien pédagogique dans les universités (voir Langevin, 2007).⁴

⁴ L.Langevin. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

École de Technologie Supérieure

1. L'attitude des professeurs envers l'enseignement

Nous avons demandé si, de l'avis des directions de département, les professeurs aimaient enseigner et laquelle de leurs tâches avait la priorité. À l'ETS, les situations diffèrent entre les maîtres d'enseignement qui n'ont pas de recherche disciplinaire à faire et les professeurs des départements qui doivent mener de front recherche et enseignement. Ce n'est donc pas l'ensemble qui privilégie l'enseignement.

Deux facteurs principaux expliquent cette préférence pour l'enseignement : d'abord, la structure de l'organisation qui fait que moins de temps est accordé aux étudiants du premier cycle et plus de temps est dédié aux étudiants gradués en recherche ; ensuite, le manque d'outils pour mieux enseigner. Les professeurs sont des spécialistes de leurs domaines respectifs et non de l'enseignement.

Dans le cas des jeunes professeurs, au début de leur carrière, c'est l'enseignement qui importe. Par la suite, c'est la recherche qui prend le dessus.

Il est souligné que lors de l'entrevue de sélection, on fait une simulation d'enseignement, sauf pour les professeurs expérimentés qui viennent d'ailleurs.

2. Les conceptions des professeurs sur leur rôle et celui des étudiants

Notons qu'il s'agit pour une majorité d'étudiants d'une première génération qui fréquente l'université ; comme on est devant un spectre large d'étudiants, il y a beaucoup de connaissances à faire acquérir et d'habitudes à améliorer. Les attentes mutuelles évoluent entre l'entrée dans le programme et la fin. Au début, les étudiants dénoncent la redondance avec le cégep. Parfois, ils attendent la correspondance entre l'offre de cours et le cheminement qu'ils doivent suivre. Par la suite, ils confrontent moins car ils comprennent, mais les attentes varient selon les départements. En général, ils respectent beaucoup les professeurs, car ils veulent apprendre.

Les professeurs ont pour tâche de transformer des techniciens en ingénieurs, ce qui n'est pas facile. Ils savent qu'ils ont une double mission : donner aux étudiants une certaine quantité de connaissances et leur inculquer une attitude pour pouvoir survivre dans le métier. Par ailleurs, les professeurs sont plus ou moins disponibles car la recherche les accapare beaucoup. Cependant, il y a davantage de contacts avec les étudiants dans le cadre des laboratoires, plusieurs enseignants parviennent à suivre de près les étudiants et certains agissent comme des mentors.

Parmi les points communs des étudiants et des professeurs, on remarque le goût de la pratique, le plaisir de démontrer des connaissances de base en laboratoire. L'évaluation des enseignements témoigne d'ailleurs de cette synergie entre les deux parties.

3. Les compétences des professeurs en enseignement

Les professeurs sont très compétents dans le contenu quand il est collé à leur recherche. Ils le sont moins en pédagogie, car ils n'ont pas de formation et enseignent avec leur intuition. Il leur manque des outils pédagogiques, des trucs, des moyens pour attirer et retenir l'attention des étudiants. Cependant, on constate que le support informatique Power point est généralement bien utilisé, mais aussi, trop utilisé. Il est évident que certains professeurs ne vont jamais exceller en enseignement. On remarque également que les nouveaux professeurs vont se greffer aux anciens qu'ils tentent d'imiter et dont ils suivent les conseils, ce qui perpétue les traditions en quelque sorte.

Les évaluations des cours sont généralement assez élevées et les points faibles de l'enseignement sont variables. Pour certains, c'est la communication qui est déficiente ou un problème de langue dû à l'origine du professeur. Pour d'autres, c'est la disponibilité faible ou l'apport trop restreint d'exemples dans les cours. Ce n'est, d'ailleurs, pas très facile de trouver des exemples pertinents dans tous les cours.

On a remarqué chez les étudiants qui sont jeunes et qui débudent un programme, combien ils ont un réel besoin d'attachement auquel une grosse boîte comme l'ETS ne répond pas. Cet attachement se produit souvent seulement à la fin de la formation, ce qui est déplorable. D'ailleurs, dans le questionnaire d'évaluation, deux questions expliquent 80% de la variation, soit celles qui demandent « aimes-tu le professeur » et « aimes-tu le cours ? ». Ces deux questions sont étroitement corrélées. Il est probable qu'il y a souvent confusion chez les étudiants entre la communication du professeur et la compréhension qu'ils ont de la matière (par exemple, un étudiant qui n'a pas étudié pendant 3 semaines). Ainsi, certains cours sont plus mal évalués que le professeur.

4. Les méthodes d'enseignement privilégiées par les professeurs

Les directions des départements disent ne pas savoir vraiment comment les professeurs enseignent car ils ne les voient pas en classe. Plusieurs pensent que la méthode dépend de la matière enseignée mais aussi du feedback reçu de la part des étudiants. On sait aussi que certains professeurs pensent qu'ils ont un rôle plus important dans les travaux pratiques (TP) que dans les cours magistraux.

Toutefois, dans l'ensemble on pense que les méthodes utilisées par les professeurs sont constituées d'un mélange de différents outils :

- des problèmes à résoudre sont souvent proposés
- des exposés magistraux sont partout pratiqués dans lesquels sont inclus, à toutes les 15 minutes par exemple, des problèmes pour stimuler l'interaction
- l'approche par projets est généralisée
- les présentations se font avec des exemples
- les études de cas sont fréquentes
- la théorie est bien là, mais appuyée par des projets
- on fait beaucoup de travail au tableau
- l'ordinateur et la calculatrice sont largement utilisés
- les démonstrations abondent
- dans tous les cours du baccalauréat, il y a des laboratoires
- les cours sont divisés en 2 blocs de 1 heure et demie, plus 2 ou 3 heures de travaux pratiques et de laboratoires
- des conférenciers du milieu sont souvent invités
- on organise des sorties en groupe (mais elles ont diminué car les groupes sont trop gros)

Enfin, on souligne que des professeurs verrouillent les ordinateurs lorsque vient le temps des exposés, afin que les étudiants suivent plus attentivement leurs exposés.

L'évaluation des apprentissages se fait de diverses façons dont surtout des examens (partiels et finaux, avec un logiciel à durée limitée, oraux pour les reprises seulement). Il y a davantage de projets de session vers la fin des cours de concentration. Les évaluations comprennent généralement une composante individuelle de 60 à 80%. On demande aussi des devoirs en équipe, des travaux pratiques, des devoirs en classe, des évaluations en laboratoire. Dans les cours de communication, on fait faire des exposés avec des travaux d'équipe (séances de pratique), on propose des quiz, on évalue à partir de problèmes à résoudre de type APP.

Les professeurs se retrouvent ainsi avec des piles de corrections puisque aucun cours ne comporte d'évaluation uniquement fondée sur des examens.

5. Les besoins pédagogiques des professeurs

Le principal besoin est celui de savoir comment présenter les contenus, comment les approcher. Les ingénieurs n'ont pas la touche pédagogique et ils ont besoin d'un coffre à outils. Ils ont besoin d'être familiarisés avec ce que sont les étudiants. Le professeur débutant veut parfois créer une distance avec les étudiants car il se sent insécurisé. Il devrait donc devoir signer un contrat moral, soit celui de suivre une formation. D'ailleurs, les journées de formation aux jeunes professeurs ont été très appréciées, surtout pour les moments de partage qu'elles ont permis. Cette formation devrait être obligatoire pour les débutants qui, en plus, peuvent profiter d'un monitorat par un pair, car on sait qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour éviter les erreurs du début dans un milieu inconnu avec une clientèle dont ils ignorent à peu près tout.

6. L'aide pédagogique à fournir aux professeurs

Les idées nouvelles en enseignement peuvent être soutenues financièrement par un programme de plus de 100,000\$ par année (TIRS). Toutefois, ce programme TIRS est mal placé dans l'année et prend trop de temps pour s'enclencher, ce qui fait que le professeur qui a proposé un projet est alors passé à autre chose. On suggère que l'argent soit imparti directement dans les départements.

Les professeurs ayant plusieurs besoins d'ordre technique, il faudrait leur fournir des logiciels, des ordinateurs avec de bons claviers et rester davantage à l'écoute de leurs demandes.

Les formations sont plus demandées dans le domaine de recherche qu'en pédagogie car, à part les jeunes qui suivent les séminaires en enseignement, c'est vu comme une perte de temps pour les anciens. Il y a du parrainage des nouveaux professeurs de la part des collègues qui sont proches et qui partagent, souvent par courriels, des acétates et des trucs. Il y a aussi des discussions sur les faiblesses et les corrections des travaux. C'est de l'entraide informelle. On a aussi mis sur pied des clubs pédagogiques en mécanique et en GPA. Là, un ou deux professeurs vérifient les préoccupations, proposent des sujets de discussion, puis on tient une réunion où les professeurs s'informent mutuellement. On constate que, dans ces clubs, un truc trouvé par quelqu'un fait vite le tour de l'équipe. On déplore le manque de suivi, mais on va demander des suites d'application. Dans ce club, une personne est officiellement responsable, puis une autre prend le relais. Le mandat est d'examiner les modes d'évaluation des programmes, de vérifier si ça se tient. Les chargés de cours (non syndiqués à l'ETS) y sont invités. Enfin, l'ETS a un comité pédagogique, présidé par Sylvie Doré, où l'on voit comment animer et organiser la vie pédagogique à l'ETS. C'est un lieu de rencontre pour tous les départements avec un représentant par département.

7. La valorisation de l'enseignement à l'ETS

Les heures consacrées aux cours sont reconnues, mais pas ce qui est connexe, c'est-à-dire ce qui est inventé par le professeur pour améliorer la qualité des cours, et ça, les professeurs souhaitent que ça soit reconnu. L'enseignement n'est pas assez valorisé. À preuve, selon la convention, on attribue un 5^e cours au professeur s'il ne performe pas suffisamment en recherche.

Cependant, la structure d'évaluation pour les promotions est faite pour valoriser l'enseignement, mais il y aurait des ajustements à faire. Ainsi, aux deux ans, on attribue un prix d'excellence et de reconnaissance pour la promotion des jeunes professeurs, mais la reconnaissance est presque nulle pour les professeurs permanents.

Les participants à l'entretien émettent quelques suggestions :

- Des demandes pourraient être faites à des professeurs pour qu'ils fassent une conférence ou un exposé à leurs collègues, ce qui serait reconnu officiellement par les pairs, un peu comme en recherche. Cela donnerait des idées aux autres : pas de théorie, juste une présentation sur une « bonne pratique ». Ce serait une sorte de conférence midi présentée à chaque mois.
- Il faudrait une reconnaissance de la charge et de la place des travaux pratiques, même si ça va à l'encontre de la convention collective.
- Des périodes d'observation en classe se font déjà et cela montre qu'on donne de l'importance à l'enseignement. Mais c'est une mesure critiquée à cause du manque de temps et d'objectivité, car ces observations se font un peu au hasard.

Conclusion

À l'ETS, des formations sont données aux professeurs débutants et du mentorat leur est offert depuis quelques années. Toutefois, c'est encore la recherche qui a la priorité sur les autres tâches car les professeurs sont des spécialistes de leur domaine et non de la pédagogie. Avec des étudiants de « première génération », les professeurs ont pour tâche de transformer des techniciens en ingénieurs, ce qui n'est pas facile. Ils savent qu'ils ont la double mission de donner des connaissances et d'inculquer une attitude qui permettra à ces futurs ingénieurs de survivre dans le métier. Malgré la recherche qui les accapare beaucoup, certains professeurs réussissent à suivre de très près leurs étudiants qu'ils voient évoluer entre le scepticisme des débuts jusqu'à l'attachement pour le milieu. Les évaluations des enseignements révèlent d'ailleurs que les étudiants aiment le cours s'ils aiment le professeur et vice-versa.

Les professeurs sont compétents dans les contenus et enseignent avec leur intuition. Il leur manque donc des outils pédagogiques, des moyens pour attirer et retenir l'attention des étudiants, même s'ils utilisent fort bien certains logiciels et le Power point. Malgré le manque général de formation pédagogique, les moyens utilisés varient beaucoup, allant de l'exposé magistral, en passant par les démonstrations et les études de cas, jusqu'aux travaux pratiques et aux laboratoires. Les évaluations des apprentissages se font, bien sûr, par des examens, mais aussi par des travaux pratiques et des exposés, ce qui contribue au fardeau des corrections.

Les besoins identifiés sont de savoir comment présenter les contenus et de pouvoir profiter d'un coffre à outils pédagogiques. Les débutants ont besoin de connaître la clientèle pour se sécuriser et, pour eux, la formation de base devrait être obligatoire.

L'aide à fournir concerne le soutien financier aux initiatives pédagogiques et le soutien technique qui doivent être améliorés. Pour l'enseignement, le parrainage existe déjà, des clubs pédagogiques se sont formés et un comité pédagogique institutionnel permet d'organiser la vie pédagogique de l'ETS.

La valorisation de l'enseignement se fait, mais demanderait des ajustements pour les professeurs permanents qui devraient davantage recevoir diverses formes de reconnaissance quand c'est pertinent, et qui pourraient présenter leurs réalisations pédagogiques aux collègues dans le cadre de conférences arbitrées par les pairs.

Université du Québec à Chicoutimi

1. Attitude envers l'enseignement

Nous avons demandé si, de l'avis des directions de département, les professeurs aimaient enseigner et laquelle de leurs tâches avait la priorité. À cette question, les réponses divergent grandement.

L'intérêt des professeurs pour l'enseignement

Au moins 50% sinon plus aiment enseigner et l'on a remarqué une évolution positive en faveur de l'enseignement depuis 1995.

La tâche préférée des professeurs

C'est la recherche qui a la priorité et constitue le passage obligé pour l'emploi, car elle est valorisée et mène à la promotion. Dans certains départements, les services à la collectivité sont plus développés que la recherche. Enfin, on reconnaît la difficulté de tout concilier et l'importance de prioriser la recherche en début de carrière.

Selon certaines directions de département, il existe des indicateurs mesurables de l'intérêt pour l'enseignement : le nombre de cours donnés et ceux qui sont donnés en supplément, les lieux où les cours sont donnés (hors campus, à l'international), le nombre de programmes et la variété de cours.

Quelqu'un remarque que depuis cinq ans toutes les demandes de promotion ont été refusées dans certains départements...

2. Les conceptions des professeurs au sujet de leur rôle et de celui des étudiants

Au 1^{er} cycle, le rôle de base des professeurs consiste surtout à transmettre les connaissances. Également, le rôle de policier échoue trop souvent au professeur qui doit vérifier si les étudiants travaillent. Au 2^e cycle, le professeur est davantage un guide, un accompagnateur.

Les étudiants

Selon le point de vue des directions de départements, en formation professionnelle, les étudiants diffèrent énormément selon qu'ils sont cégépiens ou travailleurs. Mais, en général, les étudiants présentent des caractéristiques plutôt négatives selon les directions :

- ils veulent obtenir des points avec peu d'efforts
- ils demandent des travaux simples et peu exigeants
- ils font peu de vrai travail d'apprentissage (raisonner, écrire...)
- ils désirent avoir toutes les directives de A à Z
- ils apprécient des professeurs qui font un « bon show »
- ils refusent de faire face aux exigences même s'ils ne sont pas de niveau
- ils copient souvent leurs travaux sur Internet sans aucun remords
- ils éprouvent d'importants problèmes dans les travaux d'équipe

Cependant, depuis l'automne 2005, il semble y avoir plus d'effort de leur part, peut-être à cause du CREPAS (?) ou parce que les attentes sont plus grandes qu'il y a 20 ans.

Les professeurs

Les professeurs se caractérisent ainsi selon le point de vue des directions de départements :

- ils veulent que leurs étudiants réussissent
- ils ont une mission : que tout le monde passe car, parfois, la survie même du cours en dépend

- ils font beaucoup de bénévolat au premier trimestre pour mettre à niveau les étudiants (en math surtout)
- ils donnent des examens objectifs et des travaux d'équipe car les corrections longues doivent se faire en peu de temps
- ils font travailler les étudiants avec Internet

Des questions sont posées par les directions:

- Quels sont les effets des examens objectifs ? Mais, la question peut se poser différemment, à savoir que les examens objectifs sont-ils des effets des résistances et des menaces des étudiants ?
- Y a-t-il une entente tacite entre certains professeurs et leurs étudiants ? On s'entend avec le professeur pour qu'il ne demande pas trop de travail et donne bonnes notes. Alors, oui, le professeur sera bien évalué...

Des pistes de solutions sont questionnées par les directions :

- ne faudrait-il pas plus de modalités diversifiées pour l'évaluation ?
- l'idée de responsabiliser davantage les étudiants est bonne, mais comment ?
- favoriser l'interaction est souhaitable, mais dans les grands groupes, comment faire ?
- dans le cas de la comptabilité, comment multiplier les exercices qui sont si nécessaires ?
- dans d'autres domaines : comment prévoir des situations fréquentes de résolutions de problèmes ?
- il faudrait prévoir des travaux amenant les étudiants à mettre en place leurs « stratégies de veille scientifique », mais par quels moyens ?
- oui, il faut amener les gens à travailler avec Internet, mais comment ? Il y a peu d'outils sur ce genre de travail très différent de celui avec des volumes traditionnels...

3. Les compétences des professeurs en enseignement

Les professeurs sont compétents surtout en recherche, dans leur domaine, mais moins ou très peu en pédagogie (ils apprennent en enseignant). D'ailleurs, ils considèrent que c'est plus important de savoir le quoi (le contenu) que de savoir le comment (la pédagogie) : ça passe mieux pour les étudiants.

Les professeurs débutants se caractérisent ainsi :

- 80 à 90% des débutants ont déjà de l'expérience, mais il faudrait vérifier leur qualité de pédagogue
- ils ont plus de difficultés au début
- les étudiants leur reprochent leur manque de pratique, d'exemples
- ils sont à jour dans leurs connaissances
- quand ils font trop travailler, ils se font critiquer sévèrement

Plus que les professeurs, il semble que les chargés de cours sont objets de nombreuses critiques de la part des étudiants.

Résultats des évaluations des enseignements par les étudiants

Ce que pensent les étudiants selon les directions de département :

- les professeurs accordent peu de temps aux étudiants
- ils ne considèrent pas les aspects humains
- ils ne savent pas comment motiver
- ils maîtrisent bien leur matière et sont jugés compétents en général
- ils apprécient surtout les professeurs qui ont beaucoup d'expérience pratique
- ils se fient à la renommée : si un tel vient de telle université, alors il est bon

Toutefois, même si les étudiants se prêtent volontiers au jeu de l'évaluation des enseignements, ils pensent et disent que ça ne donne rien d'évaluer un professeur.

4. Les méthodes d'enseignement privilégiées par les professeurs

Au 1^{er} cycle les cours sont magistraux avec des présentations soutenues par Power point ou des acétates, et complétées par des travaux pratiques, des laboratoires ou des problèmes à résoudre. Au 2^e cycle, les séminaires dominent où le professeur se fait l'avocat du diable. Aux 2^e et 3^e cycles, plusieurs cours se donnent à distance, ce qui semble peu apprécié des étudiants.

Plus explicitement, les directions décrivent ainsi les méthodes des professeurs expérimentés : ils font de l'enseignement traditionnel magistral ou des exposés avec interactions ; ils utilisent le tableau et les acétates ; ils proposent des travaux d'équipe, des lectures et des discussions ; dans les cours techniques, ils ont recours aux acétates pour la théorie et aux tableaux pour les démonstrations ; ils donnent des examens traditionnels ; ils ont parfois recours à des logiciels spécialisés (comptabilité et finance) avec des présentations très structurées.

On souligne que les professeurs débutants utilisent les présentations avec Power point davantage que les professeurs expérimentés, mais l'usage exagéré de ce support technique endort trop souvent les étudiants. Selon plusieurs directions, il n'y a pas de recettes miracles ni de méthode plus efficace qu'une autre, car ça dépend du groupe et de la matière. D'ailleurs, certaines approches dérangent dans certains domaines, même si on constate plusieurs innovations depuis vingt ans. Mais, c'est difficile de se prononcer car on n'a pas de vision d'ensemble des effets de nos méthodes, seulement des impressions.

Les méthodes d'évaluation les plus répandues

Dans certains départements, on évalue les étudiants par des examens, des travaux pratiques (par exemple en arts où le processus de création est évalué et pas juste le produit) ou, alors, on procède par moitié travaux demandés, moitié présentations des étudiants.

5. Les besoins pédagogiques des professeurs

À l'unanimité, les directions affirment que du **temps** pour tous les professeurs les aiderait beaucoup. Mais, au-delà de ce constat, les besoins sont peu manifestés, particulièrement de la part des professeurs expérimentés qui se débrouillent seuls, sans doute parce qu'ils ont appris à vivre avec leurs difficultés. Par exemple, ils adaptent le plan de cours au groupe qu'ils ont, ce qui leur évite bien des difficultés.

Le cas des professeurs débutants

Les débutants sont accueillis par le décanat dès leur arrivée à l'université. Ils ne connaissent pas la région ni l'université, ils sont souvent embauchés en août pour tout faire en un seul mois (déménagement, plan de cours, demande de subvention, etc.), ils se modèlent sur leurs professeurs du passé, ils sont laissés à eux-mêmes et n'osent demander de l'aide car ils sont en probation. Si ça va mal, le directeur du module s'en occupe, parfois on offre du tutorat mais... l'aide pédagogique demeure un rêve pour eux.

Les difficultés des professeurs débutants sont bien connues des directions. Les novices maîtrisent mal les groupes et la gestion de classe et, souvent, ils ne parviennent pas à retenir les étudiants jusqu'à la fin du cours. Ils sont rigides en regard du plan de cours et se servent du truc de l'examen traditionnel de la fin qui porte sur toute la matière. Souvent, étant donné qu'ils craignent l'évaluation des étudiants, ils baissent les exigences. Lorsqu'il s'agit d'étrangers, ils ont besoin de beaucoup d'ajustements. Si les nouveaux professeurs ont déjà de l'expérience, ils ont généralement peu de problèmes. Enfin, globalement, les directions considèrent que les débutants sont meilleurs qu'avant et donc, ils ont moins de besoins.

Tous ces constats d'ensemble font que les directions départementales posent quelques questions qui sous-tendent des besoins existants auxquels on n'a pas encore prêté une réelle attention :

- presque la moitié des étudiants quittent les cours à la demie : comment faire pour que la présence dans le cours soit vue comme un élément du processus d'apprentissage ?
- on se demande aussi comment « les garder en vie » pendant trois heures ?
- il y a d'autres façons d'apprendre, d'autres façons d'enseigner : comment les explorer et les faire connaître aux deux parties concernées ?
- il n'est pas possible d'apprendre à réussir en faisant peu d'effort : comment convaincre les étudiants de cette réalité incontournable ?
- les étudiants viennent chercher la théorie minimale et se centrent sur le « comment faire », pour obtenir la note de passage : comment valoriser les apprentissages théoriques aux yeux des étudiants uniquement désireux d'obtenir des recettes ?

6. L'aide pédagogique à proposer aux professeurs

L'aide et le soutien peuvent s'appliquer au plan technique et certaines formes sont déjà réalisées : des étudiants assistants pour peaufiner les acétates, pour mettre les notes à jour ; de l'aide pour la correction et l'encadrement dans les grands groupes ; des laborantins pour les travaux pratiques.

Cette aide doit aussi s'articuler au plan pédagogique selon les directions qui déplorent le fait de n'avoir rien sur le « comment enseigner » sauf un peu de la part du Comité de Pédagogie Universitaire dont les moyens sont très limités, ce qui fait que les modules sont coincés face à ce problème de l'enseignement. Il faudrait voir des gens experts en pédagogie et obliger tous les nouveaux professeurs à suivre les bases en pédagogie dès le départ pour leur enseigner, entre autre, la flexibilité qui leur manque tant.

L'aide à proposer devrait aussi prendre la forme de liens à établir entre collègues pour partager les expériences, briser l'isolement, échanger des trucs dans un contexte où l'on peut oser parler de ses difficultés sans être jugé. On soupçonne d'ailleurs que les professeurs débutants échangent plus que les anciens et qu'ils participeraient volontiers à ce type d'entraide pédagogique.

Dans ces perspectives d'offre de soutien aux professeurs, les directions affirment que le comité de soutien pédagogique est la porte d'entrée, l'approche à privilégier pour un effet à long terme sur les équipes de professeurs.

Un exemple réussi d'entraide est cité, soit celui du département de Travail social qui a mis sur pied une équipe de partage entre anciens et nouveaux, avec guide pour les débutants. Quelqu'un du groupe ajoute qu'en éducation, avant il y avait des échanges, puis, plus rien : la pédagogie « ouverte » a été remise en question, mais on n'en discute pas « ouvertement »...

Les directions sont conscientes des réalités actuelles dans les départements à l'université et savent que peu de professeurs se présentent au comité de soutien, malgré une amélioration graduelle. Il faut donc établir un climat de confiance pour que l'aide soit demandée et offerte, tout en tenant compte du besoin d'autonomie chez les professeurs, et s'inspirer de l'exemple du département de Travail social. La piste du mentorat reste à explorer, mais les anciens professeurs ne sont pas nécessairement habilités et vont perpétuer des habitudes qui ne sont pas nécessairement à suivre ; il faut laisser la place pour du changement.

Face aux perspectives de soutien pédagogique, les directions posent des questions :

- pour répondre aux besoins, les approches plutôt indirectes sont-elles plus intéressantes malgré le fait qu'elles demeurent individuelles ?
- les approches de groupe sont-elles plus profitables étant donné qu'elles produisent une pression de groupe ?
- faudrait-il laisser le leadership aux modules ?

- pourquoi ne pas offrir un atelier aux professeurs sur l'encadrement des collègues débutants ?

7. La valorisation de l'enseignement à l'UQAC

On constate qu'il y a eu de beaux discours mais peu d'action, sinon un certain éveil en regard de la question des promotions. Ainsi, une grille de critères pour les promotions a circulé cette année et le Bureau institutionnel l'a examinée tandis que le syndicat a pris conscience qu'il faut épauler les professeurs pour les dossiers de promotion.

La situation actuelle s'explique par une double équation. D'une part, la recherche influence les promotions (nombre de publications, de subventions, de communications) et contribue au rayonnement, ce qui intéresse grandement les professeurs. D'autre part, puisqu'il n'y a pas d'indicateurs d'excellence pour l'enseignement, il n'y a pas de rayonnement et, donc, pas de fonds attribués aux excellents professeurs pour des voyages d'échanges ou de perfectionnement.

Les directions identifient des moyens à mettre en œuvre pour valoriser l'enseignement :

- prévoir des budgets pour soutenir l'innovation.
- identifier des critères d'appréciation de l'enseignement et donner de l'information sur les indicateurs avec des comparables, comme en recherche
- offrir de l'aide aux professeurs qui font des choses différentes
- prendre en exemple des universités américaines qui mettent de l'avant leurs professeurs vedettes pour attirer la clientèle : ex : celui-ci fait des liens théorie-pratique par les moyens suivants...
- valoriser les méthodes d'enseignement intéressantes pratiquées par certains professeurs
- équilibrer le nombre des membres pro-recherche et pro enseignement dans les comités

Quelqu'un du groupe termine la rencontre par un exemple éloquent récemment vécu, mettant en scène un excellent professeur qui va prendre bientôt sa retraite et qui s'est fait « descendre » dans son évaluation par ses recherches qualifiées d'insignifiantes...

Conclusion

Dans une perspective d'aide et de soutien à l'enseignement de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour les départements et leurs directions qui ont participé au projet de recherche, il est possible de retenir les éléments essentiels qui ont été discutés lors des entretiens de groupe et de les placer en lien avec des pistes à envisager pour valoriser les réalisations fécondes, atténuer les difficultés et développer des moyens. Les perceptions des directions et les questions qu'elles ont posées permettent justement de tracer ces pistes qu'il faudra explorer davantage pour aboutir à des mesures concrètes. Pour chaque thème qui a été examiné dans l'entretien de groupe, le tableau qui suit regroupe ces éléments et ces pistes qui, nous l'espérons, seront traités dans chaque département pour des suites concrètes. Ces suites pourraient être définies en un plan d'actions dans une quatrième colonne ajoutée au tableau. La comparaison de ces données avec celles de la synthèse que nous avons produite de chaque département permettra d'enrichir la démarche.

| Thèmes | Constats | Pistes d'action |
|-----------------------------------|---|--|
| Attitude vs l'enseignement | Plus de 50% aiment enseigner La recherche a la priorité | Voir la section sur la valorisation dans ce tableau |
| Conception du rôle | Professeurs : transmettre, guider Étudiants : obtenir plus avec moins d'effo. Examens objectifs populaires Entente tacite étudiants et professeurs | - Diversifier l'évaluation - Responsabiliser les étudiants - Favoriser l'interaction dans tous les groupes - Multiplier exercices et résolutions de probl |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| | pour baisser les exigences | <ul style="list-style-type: none"> - Implanter des « stratégies de veille scientifique » - Montrer comment faire travailler avec Internet |
| Compétences des professeurs | Évidentes dans la discipline Inégales en enseignement Les étudiants les jugent compétents dans leur matière, mais peu motivants, peu disponibles. Les débutants se font reprocher leur manque de pratique et d'exemples. | <ul style="list-style-type: none"> - Susciter par divers moyens la motivation des étudiants. - Réaliser des banques d'exemples disponibles pour les cours. |
| Méthodes d'enseignement | L'exposé magistral domine avec ou sans interaction avec l'examen traditionnel. On abuse de Power point, surtout les débutants. Il n'y a pas de méthode parfaite qui convient à tous, mais on manque de vision d'ensemble sur les effets des méthodes. | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des moyens d'améliorer l'exposé pour rendre actifs les étudiants (pauses d'apprentissage par exemple) - Offrir des ateliers sur des méthodes participatives avec un suivi pour soutenir les professeurs et évaluer les impacts |
| Besoins pédagogiques | Du temps... Les professeurs expérimentés sont plus flexibles que les débutants qui ne sont pas aidés. Les novices sans expérience s'adaptent mal, gèrent difficilement les groupes, ne parviennent pas à retenir les étudiants jusqu'à la fin des cours. | <ul style="list-style-type: none"> - Faire de la présence au cours un élément du processus d'apprentissage - Garder en vie les étudiants pendant trois heures par plus d'interaction - Tenter diverses façons d'apprendre, et d'enseigner - Convaincre les étudiants qu'apprendre exige de l'effort : curriculum 'caché' à implanter, i.e. valeurs du milieu - Mettre en valeur les apprentissages théoriques pour leur utilité |
| Aide à proposer | Peu de professeurs font appel à l'aide du Comité de soutien (CSP) Climat de confiance fragile Besoin d'autonomie des professeurs à respecter Bel exemple initié par le département de Travail social | <ul style="list-style-type: none"> - Aide technique : notes, acétates, correction, labo, etc. - Aide pédagogique du CPU et du CSP - Apport d'experts en pédagogie - Formation de base en pédagogie obligatoire pour tous les nouveaux professeurs - Lieux et espaces de partage pour des liens entre collègues - Mentorat, mais en prévenant la répétition d'erreurs nuisibles au changement - Atelier sur l'encadrement des débutants - Analyse des avantages de formules diverses d'aide (directes ou indirectes ; de groupes ou individuelles) - Réflexion sur le leadership à laisser soit aux modules, soit aux départements |
| Valorisation de l'enseignement | Beaux discours mais peu d'action, sauf la circulation d'une grille de critères pour les promotions. La recherche, grâce à son rayonnement, influence les | <ul style="list-style-type: none"> - Prévoir des budgets pour soutenir l'innovation. - Identifier des indicateurs de qualité de l'enseignement avec des comparables, comme en recherche. |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>promotions. L'enseignement n'a pas ce rayonnement, car il n'y a pas de critères solides pour l'évaluer, ni de reconnaissance tangible.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Offrir de l'aide aux professeurs qui font des choses différentes. - Prendre en exemple des universités américaines qui, pour attirer la clientèle, mettent de l'avant leurs professeurs vedettes. - Valoriser les méthodes d'enseignement intéressantes pratiquées par certains professeurs. - Équilibrer le nombre des membres pro recherche et pro enseignement dans les comités d'évaluation des professeurs. |
|--|---|---|

Université du Québec à Montréal

1. Les attitudes envers l'enseignement

Nous avons demandé si, de l'avis des directions de département, les professeurs aimaient enseigner et laquelle de leurs tâches avait la priorité. À cette question, les réponses divergent grandement.

Au département d'Éducation et pédagogie, où l'enseignement a été la tâche première pendant longtemps, une évolution vers la recherche s'est faite depuis plus de dix ans et la recherche est devenue un critère d'embauche. En kinanthropologie, même si la majorité aime enseigner, il y a deux cultures en cohabitation, soit les sciences d'une part et l'éducation de l'autre, ce qui fait que les professeurs de sciences ont parfois jusqu'à trois dégrèvements par année. En histoire, l'enseignement représente une épreuve à réussir dès avant l'embauche car tous les professeurs doivent démontrer leur compétence en enseignant devant les futurs collègues à plus de 50 étudiants. Puis, dès leur entrée, ils doivent donner des cours d'introduction à des grands groupes, et ce ne sont pas tous les professeurs qui aiment enseigner aux grands groupes. En biologie, c'est la recherche qui prime nettement, bien que les candidats soient soumis à la même épreuve qu'en histoire, et les professeurs enseignent le moins possible : le quart des professeurs aiment bien enseigner malgré la surcharge déplorée par tous et, généralement, ceux qui excellent en enseignement excellent aussi en recherche. En génie micro-électrique, il faut produire beaucoup en recherche car la compétition extérieure est féroce : sont donc embauchés, non pas des pédagogues, mais des ingénieurs avec de longs curriculum vitae, venant de l'extérieur du pays, ce qui entraîne parfois des problèmes de langue et d'attitude dans les enseignements. En communication, les professeurs aiment enseigner, mais certains s'investissent plus dans la recherche et d'autres, qui enseignent surtout au premier cycle, se consacrent davantage à la publication de livres. En études littéraires, ceux qui tiennent au 1^{er} cycle le font parce que leurs cours sont dans leur domaine de recherche, mais ils font, en général, moins de recherche. La comptabilité étant une technique, il y a peu de recherche et le directeur présume que les professeurs aiment enseigner. Dans plusieurs départements, dont ceux de sociologie, de kinanthropologie et de biologie, les professeurs cherchent les dégrèvements, les subventions, les crédits d'encadrement pour ne pas donner plus d'un cours par année.

La question des attitudes et des préférences pour l'une ou l'autre des tâches des professeurs exige des réponses nuancées car les contextes diffèrent énormément entre les départements, dont certains forment des grands groupes au 1^{er} cycle alors que d'autres n'en ont presque jamais, et ils influencent grandement les expériences des professeurs. À quelques exceptions près, la recherche remporte la palme chez les professeurs qui sont, selon l'expression d'un participant, des « chercheurs subventionnés ». Dans les départements où il semble que plus de professeurs apprécient l'enseignement, comme en éducation, en communication, en études littéraires, en kinanthropologie et en comptabilité, la recherche prend une importance variable selon les individus et le niveau des cours attribués aux professeurs. Le goût de l'enseignement ne semble pas très développé en sociologie, en biologie, en génie micro-électrique. Aux dires de plusieurs, l'enseignement demeure l'enfant pauvre, c'est la partie de la tâche la plus pénible pour les professeurs car il n'y a pas de gratification et, quand un professeur est mal évalué, ça se sait et ça se dit, ce qui est vécu très difficilement.

2. Les conceptions des professeurs au sujet de leur rôle et de celui des étudiants

Selon le point de vue de l'ensemble des participants aux groupes centrés, les professeurs enseignent comme on leur a enseigné tout en s'ajustant le plus possible aux contingences de la réalité et, chez les professeurs débutants, cet ajustement est encore plus évident. Experts et novices se questionnent sur leur rôle face à des groupes hétérogènes, souvent de faible niveau. En histoire, où les professeurs enseignent fort bien de façon magistrale dans les premières années du baccalauréat à de grands groupes, on se demande comment donner le goût du travail intellectuel bien fait. En biologie, les attentes de plusieurs

professeurs sont élevées et ils se demandent comment aller aussi loin qu'ils le voudraient dans la matière, et comment détecter et recruter les meilleurs candidats pour la maîtrise. En éducation, les professeurs essaient de répondre aux exigences pour les cours dont ils sont responsables, tout en tentant d'établir des rapports personnalisés avec les étudiants. En génie micro-électrique, où les grands groupes n'existent pas, il s'établit une relation privilégiée surtout avec les étudiants d'excellent niveau dont plusieurs viennent d'autres pays. Les professeurs de ce département sont donc très motivés et tendent à fournir une formation de qualité. En comptabilité, les professeurs se voient enseignants et, accessoirement, chercheurs, et tout ce qui dépasse les 4 cours est considéré comme un surplus à monnayer. Plusieurs professeurs d'études littéraires veulent communiquer leur propre passion pour que les étudiants trouvent leur propre voie. Ils se voient dans un rôle d'éveilleur et de formateur et éprouvent du plaisir dans le rapport aux étudiants. Un peu de la même façon, les professeurs de kinanthropologie se conçoivent comme devant générer l'enthousiasme et la participation chez leurs étudiants qu'ils s'efforcent d'écouter et dont ils attendent de un intérêt manifeste et des travaux bien faits. Les étudiants de ce département sont en majorité des sportifs, portés vers l'action, plus artistes que scientifiques, et le défi des professeurs est de les amener de l'action aux connaissances.

Plusieurs participants aux échanges soulignent qu'il y a un « divorce entre le discours et la réalité ». Bien des professeurs disent que la pédagogie est importante et qu'il faut plusieurs méthodes pour faire apprendre, mais ils cultivent très peu ces méthodes et font ce qu'ils veulent. Ainsi, ils déclarent qu'ils ont un rôle de passeur d'un savoir, alors qu'en réalité, leur travail est centré sur leurs objectifs personnels de réussite. Globalement, il est possible que le tiers des professeurs frôle la « surtâche » et l'essoufflement dans une course incessante entre recherche et enseignement.

3. Les compétences en enseignement

D'entrée de jeu, la question de l'évaluation des compétences des professeurs soulève des réactions. Quelqu'un demande « comment évaluer la compétence d'un professeur ? » On ne peut évaluer la compétence sur la base de l'évaluation des enseignements, disent certains, car ça donne tout au plus un indice, et la compétence disciplinaire s'évalue par la recherche. D'autres participants renchérissent sur le questionnaire d'évaluation de l'enseignement qu'il faut prendre avec « un grain de sel », car il contient trop de questions et on ne sait pas ce que ça évalue. En somme, ce questionnaire reflète simplement la perception des étudiants sur ce qui s'est passé dans le cours et rien de plus. Un participant fait remarquer que c'est en assemblée départementale qu'on peut saisir les indices de la compétence pédagogique, d'après la logique des gens qui s'expriment. Quelqu'un affirme que le professeur fort l'est partout et celui qui a des difficultés dans son évaluation en aura toujours, quelles que soient les conditions. Par ailleurs, on sait qu'il y a des professeurs manipulateurs, qui ne sont pas compétents, mais qui, grâce à des *recettes* bien connues, s'arrangent pour être bien évalués par leurs étudiants. On remarque aussi que dans plusieurs départements et programmes, l'évaluation des enseignements est corrélée avec l'attachement des étudiants pour les professeurs, et ceux qui critiquent les étudiants sont souvent mal évalués. Enfin, les chercheurs ne sont pas nécessairement mal évalués en enseignement, contrairement à ce qu'on pourrait penser.

Quoi qu'il en soit des limites du questionnaire d'évaluation de l'enseignement, il semble que la compétence dans la matière soit rarement contestée. Les problèmes résident toujours dans la pédagogie : manque de clarté et de structure, manque de ressources pédagogiques, absence de synthèses et d'encadrement, mauvaises façons d'enseigner. Le contenu et les évaluations sont aussi parfois contestés.

Pour les compétences que perçoivent les directions chez les professeurs, l'excellente connaissance des domaines par chacun reste incontestable. Pour l'enseignement, les compétences fluctuent. En biologie, si tous les professeurs n'apprécient pas également l'Approche par problème, tous sont des « as » dans les rapports interpersonnels. En histoire, les débutants semblent mieux équipés que les anciens pour les grands groupes, car meilleurs communicateurs. En comptabilité, quelques professeurs essaient d'améliorer

l'enseignement par des modules d'auto-apprentissage accompagnés de leur aide ponctuelle, mais ils se heurtent à la résistance des étudiants conservateurs qui veulent des cours magistraux et des exercices. En kinanthropologie, où deux approches se côtoient, soit de la théorie vers la pratique et de la pratique à la théorie, les professeurs d'intervention sont très compétents en pédagogie alors que c'est variable chez les scientifiques, car le défi consiste à intégrer des exercices pratiques dans les cours théoriques et à « didactiser » sa connaissance. Au département d'éducation et pédagogie, les professeurs qui enseignent aux étudiants de sciences qui se destinent à l'enseignement secondaire se heurtent à une culture différente et éprouvent des difficultés particulières. Dans ces deux départements de la Faculté des Sciences de l'éducation, il existe un système de titulariat par les professeurs d'un ensemble de cours, ce qui permet une certaine uniformisation et un soutien des membres des équipes pour affronter des problèmes communs et échanger des compétences.

4. Les méthodes d'enseignement privilégiées par les professeurs

De l'avis de plusieurs, il est difficile de tracer un juste portrait des méthodes privilégiées. Cependant, on pense que l'exposé magistral domine partout même si on constate l'émergence d'un scepticisme grandissant envers cette méthode, car bien des professeurs savent que l'étudiant peut chercher des données par lui-même et qu'il est capable de communiquer. Toutefois, il existe un fossé entre les moyens qui sont donnés aux professeurs et ce que ceux-ci voudraient donner, soit des séminaires, avec du magistral et des échanges. On soupçonne aussi que beaucoup d'innovations pédagogiques n'ont pas été diffusées.

En histoire, par exemple, les étudiants s'attendent au début du baccalauréat à avoir des cours magistraux, mais les professeurs doivent s'ajuster à la grande évolution actuelle dans les moyens de communication de l'histoire et jouer avec : la télévision, le web, les livres, les films, les voyages. Il faut donc bâtir une banque de données dans le domaine.

En génie micro-électrique, les cours sont tous magistraux avec des présentations sur power point et WebCt, et il y a beaucoup d'absents dans les cours. En études littéraires, l'explication de textes et la présentation de concepts et de théories se font de façon magistrale, suivies d'exercices d'application. Dans un but de *séduction*, on a parfois recours au soutien visuel de Power point. En création littéraire, dans une démarche progressive, les étudiants produisent des textes lus et appréciés en classe. Parfois on utilise le web, mais les travaux d'équipe font l'exception. En comptabilité comme en communication, le cycle « exposé + application + discussion » se répète avec, pour le premier, des études de cas et, pour le deuxième, des exercices en sous-groupes. Là, dans les grands groupes, c'est la « pédagogie du spectacle » qui importe, le gros *show*. En kinanthropologie, les approches sont mixtes : les cours de sciences sont constitués d'une partie magistrale et de laboratoires et ceux d'intervention privilégient les applications concrètes.

Le département des sciences biologiques a vécu une réforme en profondeur il y a plus de 15 ans maintenant, adoptant le virage de l'Approche par problème (APP). Actuellement, les trois quarts des cours se donnent selon l'APP et le reste s'articule en magistral ou en laboratoire. Trois professeurs sur dix ne sont pas encore convaincus des bienfaits de l'APP qui a bouleversé leur rôle ancré jusque-là dans une perspective disciplinaire pointue. Quelques professeurs des départements de comptabilité et de kinanthropologie ont aussi tenté d'implanter l'APP dans leurs cours, mais la résistance des étudiants et le manque de ressources ont mis un frein à leur démarche.

Méthodes d'évaluation

Dans tous les départements, les évaluations se font en général par des examens écrits, objectifs ou à développement, par des travaux d'équipe ou individuels assortis de présentations en classe, et certains recourent parfois aux examens oraux.

5. Les besoins pédagogiques des professeurs

Dans l'ensemble des départements, les besoins pédagogiques sont évidents et la difficulté principale consiste à convaincre les professeurs d'aller chercher des outils. Il n'y a pas de réceptivité face aux offres de formation pédagogique parce que les professeurs pensent ne pas avoir de besoins, sauf les débutants qui viennent quelques fois aux formations du CEFRES mais qui ne continuent pas. L'enseignement reste encore du domaine privé et chaque professeur a peur d'exposer ses failles devant ses pairs car ce sont eux qui l'évaluent. Quelques professeurs questionnent l'enseignement de leur discipline et, puisque tous se conçoivent spécialistes d'un domaine, ils en déduisent qu'il n'y a pas besoin de savoir comment l'enseigner ! Les demandes concernent donc les subventions de recherche, c'est tout. D'ailleurs, quelques départements offrent de l'aide aux débutants en recherche de la part des seniors. Dans certains départements, on souhaite que, de la même manière que cela se fait pour la recherche, des dégrèvements soient offerts aux professeurs qui acceptent de faire des démarches pour se perfectionner.

Un des sous-groupes s'est arrêté sur l'idée du *coaching* dans les cours, personnifié par une sorte d'instructeur (le *coach*) qui devrait être attiré à chaque faculté et intervenir ponctuellement, pas juste quand ça va mal. Selon certains participants, cet instructeur (ou conseiller pédagogique ?) serait chargé d'observer en classe avant chaque évaluation professionnelle. Pour d'autres, il ne devrait pas être là pour évaluer, mais pour donner des pistes et aller dans le sens des forces du professeur. Par exemple, un professeur fait du magistral ? Le conseiller peut l'amener à se poser quelques questions comme « Est-ce que cette méthode le satisfait ? Comment réagissent ses étudiants ? Parvient-il à garder leur attention durant tout le cours ? Etc. » Ensemble, ils identifient ce qui va bien et ce qui mérite d'être amélioré et comment.

Quelques participants soulignent le problème causé par un abus et un mauvais usage du Power point et considèrent que bien des professeurs auraient vraiment besoin d'être formés à sa juste utilisation. Les besoins techniques sont aussi importants et les professeurs devraient pouvoir déléguer l'organisation à d'autres. Ainsi, ils devraient pouvoir profiter davantage de temps d'assistantat (correction, monitorat), de l'aide pour préparer le matériel (Power point, recueil, etc) et pour monter un site. Il faudrait sans doute des ateliers pour les assistants.

6. L'aide pédagogique à fournir aux professeurs

Certaines directions de département demeurent sceptiques quant à l'aide à fournir au « point aveugle » ou à « l'angle mort » (sic) que constitue la pédagogie dans la profession. Les professeurs croient fermement qu'ils ont la science infuse, que le fait d'endosser le statut de professeur leur confère automatiquement, sans aucune réflexion, celui de pédagogue. Peu de professeurs veulent s'interroger sur leurs cours « mal foutus » (sic) : c'est là le « point aveugle ». Il est donc difficile de savoir ce qui peut être offert, car le centre du problème reste intouché. Par ailleurs, quelqu'un rapporte que, dans son département, les seules demandes d'aide ont rapport à l'argent.

D'autres participants à l'entretien envisagent autrement l'aide à fournir et quelqu'un affirme que se former comme professeur, c'est se changer, c'est un travail sur soi. Plusieurs considèrent qu'il faudrait envoyer un message ferme aux débutants au sujet des ateliers du CEFRES pour avoir les outils de base. Mais, une aide à plus long terme est nécessaire. C'est ainsi que diverses idées sont émises, particulièrement à l'endroit des professeurs débutants :

- instaurer une demi journée de formation obligatoire par semaine pendant un an
- organiser des rencontres systématiques entre la direction et les débutants
- proposer un parrain collègue de la même discipline pour ces novices (mentorat ?)
- animer un comité départemental des nouveaux professeurs
- produire un petit livret avec la liste des services disponibles

- identifier une liste des besoins constatés chez les nouveaux professeurs pour les soutenir adéquatement

On propose, à titre de mesures d'encouragement à la formation, des primes et un dégrèvement. Toutefois, quelqu'un souligne qu'il y a un risque que 10% de fraudeurs suivent les ateliers uniquement pour remplir les exigences et pour profiter des avantages.

7. La valorisation de l'enseignement à l'UQAM

Avant d'émettre des suggestions, les participants aux entretiens de groupe ont exprimé leurs réserves face aux réalités actuelles. On constate qu'aucun signal de valorisation de l'enseignement n'est envoyé de la part de l'administration. Or, on sait que l'UQAM survit grâce aux subventions de recherche, qu'elle vit une énorme concurrence avec les autres universités et que l'apport des étudiants étrangers est important. On déplore aussi l'existence des grands groupes de 60 pour plusieurs séminaires, ce qui diminue la valeur des cours. On constate de plus que des professeurs se dédient plus à la recherche et d'autres à l'enseignement, mais que des départements ont réussi à éviter le dénigrement des uns ou des autres, car tous reconnaissent la nécessité de l'enseignement.

Il existe bien sûr dans notre université le prix d'excellence en enseignement, mais il est vu comme rétrograde, il reste désinvesti et le gagnant ne s'en vante pas semble-t-il. Il y a tellement de bonnes raisons d'être un mauvais professeur ajoutent certains. À l'UQAM, un bon professeur est celui qui attire beaucoup d'étudiants des 2^e et 3^e cycles. De plus, l'UQAM est l'université canadienne où l'on enseigne le moins, paraît-il. L'administration envoie un message clair aux professeurs : n'enseignez pas trop, car cela empiète sur le reste de la tâche ! Toutefois, il faut vivre l'entièreté de la mission de notre université, soit le développement et le transfert des connaissances. Les professeurs nouvellement arrivés sont dégrevés de deux cours et on leur propose souvent une tâche administrative : les doctorants ont bien évidemment enregistré le message. Or, c'est dur de valoriser quelque chose que tous veulent éviter. On ne peut donc se contenter de discours et il faut des actions, même si c'est plus difficile de parler d'investissement en enseignement qu'en recherche.

Par ailleurs, quelqu'un rappelle qu'il y a une consultation en cours à l'UQAM sur la valorisation de l'enseignement : on consulte à partir des départements jusqu'à la direction des études. Il faut établir une convergence entre les instances décisionnelles, mais les directions de département se considèrent comme des gestionnaires sans pouvoir : elles drainent les avis, mais n'orientent pas, contrairement à la Commission des études et au syndicat. Les directions sont donc convaincues de la nécessité de valoriser l'enseignement, mais elles pensent avoir très peu ou pas du tout d'influence. Selon certains participants, elles en ont un peu dans les conseils facultaires, mais elles en auraient plus si le syndicat prenait position.

Des suggestions sont émises à la suite de ces constats :

- accorder un échelon dans l'échelle salariale contre trois ateliers suivis en un an
- introduire l'enseignement dans les critères d'embauche, avec le même poids que la recherche
- instituer plusieurs prix par faculté
- instituer des concours pour les bons professeurs et les bons chercheurs
- exprimer une volonté d'encadrer les étudiants et d'offrir de meilleures conditions de travail en prévoyant plus de cours de types séminaires et ateliers
- développer des mécanismes pour s'assurer de la compétence en enseignement et en recherche avec un suivi
- former les nouveaux professeurs à la culture universitaire par un encadrement serré et un suivi
- reconnaître la responsabilité des directions de département dans la formation et le soutien des professeurs débutants.

Conclusions

Attitude envers l'enseignement

À quelques exceptions près, la recherche remporte la palme chez les professeurs qui lui accordent la priorité puisque c'est la partie de leur tâche qui est la plus valorisée. Il semble que bien des professeurs se questionnent sur leur rôle partagé entre celui de transmetteur de connaissances, d'éveilleur de conscience et de passion, de guide dans l'apprentissage et de personne en relation. Les attentes envers les étudiants sont de les voir à la fois intéressés et participatifs, mais aussi fidèles aux travaux demandés.

Méthodes appliquées

Certains directeurs de département déplorent le fait que bien des professeurs, tout en affirmant que la pédagogie est importante et qu'il faut plusieurs méthodes pour faire apprendre, cultivent très peu ces méthodes et font ce qu'ils veulent. Ainsi, l'enseignement magistral demeure encore la méthode la plus utilisée en classe, bien que de plus en plus de professeurs mettent en doute sa pertinence face à des étudiants qui ont les moyens de trouver par eux-mêmes les informations. Les professeurs essaient donc de rehausser leurs exposés à l'aide du power point et tentent de donner « un bon show », mais le cycle « exposé, exercice ou application, et discussion » est le plus souvent appliqué. Les ressources d'Internet sont mises à profit dans certains départements et les études de cas servent aussi. Toutefois, on sait que beaucoup d'innovations pédagogiques n'ont pas été diffusées, mais on constate que l'approche par problème, solidement implantée en biologie, ne plaît pas à tous, professeurs comme étudiants, des tentatives de l'appliquer ailleurs ayant échoué à cause de la résistance de ces derniers.

Besoins pédagogiques

Les professeurs expriment peu leurs besoins soit parce qu'ils les ignorent, soit par crainte d'être mal jugés. Mais, selon plusieurs directions de département, il existe un grand besoin de *coaching* pédagogique tant chez les novices que chez ceux qui ont de l'expérience. Les professeurs profiteraient grandement de la présence d'un instructeur ou d'un conseiller qui pourrait observer dans les cours et qui ne serait pas là pour évaluer, mais pour donner des pistes et aller dans le sens des forces de chacun. De l'assistance technique augmentée répondrait aux besoins de préparation de matériel classique ou informatique, de correction et de monitorat. Une formation sur le bon usage du Power point permettrait à plusieurs professeurs d'éviter les erreurs actuelles dans son utilisation.

Aide pédagogique à fournir

Quelques directions de département comparent la pédagogie à « l'angle mort » du métier, car un grand nombre de professeurs ne veulent pas s'interroger sur leurs cours mal foutus. À leur avis, il est difficile de savoir ce qui peut être offert, car le centre du problème reste intouché. D'autres envisagent la formation pédagogique comme un travail sur soi nécessitant un engagement dans un processus continu. L'aide pédagogique à fournir doit donc être conçue sur un long terme, intégrer diverses activités et inclure des formes de reconnaissance.

Valorisation de l'enseignement

La question de la valorisation suscite des critiques sur les beaux discours qui ne sont jamais suivis d'actions concrètes par l'administration uqamienne. On constate que tout est mis en œuvre pour passer le message que l'enseignement importe peu et qu'il y a des dégrèvements pour tous, en commençant par les nouveaux professeurs qui ne sont pas soutenus dans leur enseignement. Toutefois, les directions de département sont convaincues de la nécessité de valoriser l'enseignement, même si elles pensent avoir très peu ou pas du tout d'influence dans les décisions qui se prennent. Elles se risquent donc à faire des suggestions dont elles espèrent, malgré tout, voir la réalisation.

Annexe 9

Synthèses pour chaque université

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET LE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Notre équipe de recherche⁵ a pu mener à bien son projet grâce à la subvention obtenue dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC, sous le thème de la « Pédagogie universitaire », adressé aux équipes émergentes. C'est donc entre 2005 et 2007 que nous avons pu compléter notre projet intitulé *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*.

Nos objectifs étaient de cerner les conceptions de l'enseignement, les pratiques pédagogiques et les besoins de soutien chez des professeurs de disciplines et d'expériences diverses dans trois universités de tailles et de milieux différents au Québec. Nous voulions aussi saisir les perceptions des directions de département sur ces questions. Au-delà de nos objectifs dérivés de mise au jour et de comparaison, nous voulions identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique et dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures.

Les moyens de collecte de données étaient à la fois quantitatifs et qualitatifs. Auprès de 22 départements répartis dans trois universités (UQÀM, ETS, UQÀC), dont neuf à l'UQÀM, un questionnaire en ligne a permis de joindre en moyenne 27% des professeurs (180). De ces répondants, une quarantaine ont été interviewés et observés pour compléter des portraits à la fois individuels, départementaux, disciplinaires et propres à chaque université. Dans chaque portrait ont été synthétisés les conceptions, les pratiques, les difficultés et les besoins. Dans chacun, des « perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement » ont été esquissées.

Dans le rapport qui suit, nous présentons ce qui, à notre avis, constitue la partie la plus importante du travail réalisé depuis deux ans. Il s'agit des liens entre les difficultés ou les besoins déclarés (questionnaire, entrevue) et constatés (observation), et les actions à prioriser en vue de raffiner le soutien à l'enseignement. Ces actions doivent être initiées à la fois par chaque département en concertation avec un service central (le CEFRES ?) et, surtout, elles doivent être stimulées et soutenues par l'administration de l'université. Sans cet engagement de la part des directions, tous ces constats auront été faits en vain et toutes les recommandations risquent de demeurer lettre morte.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons regroupé les perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement en plusieurs catégories, selon les résultats obtenus au terme de ces deux années de recherche. En effet, ce qui suit découle directement de l'analyse et des synthèses que nous avons faites auprès des neuf départements participants de l'UQAM.

⁵ Cette équipe, dirigée par Louise Langevin de l'UQÀM, regroupe Réjeanne Côté et Nadia Cody de l'UQÀC, Sylvie Doré de l'ETS, Louise Ménard, Yves Mauffette et Gilles Raïche de l'UQÀM, et trois administrateurs partenaires, soit : à l'UQÀM, André Bourret, directeur du Bureau de l'enseignement et des programmes ; à l'ETS, Claude Olivier, directeur de l'enseignement et de la recherche ; à l'UQÀC, Francine Belle-Isle, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche. Diane Leduc, professionnelle de recherche de l'UQÀM, a grandement contribué à l'atteinte des objectifs visés.

| Institution et département | Nombre de professeurs | Nombre de répondants au quest. | % de répondants au quest. | Nombre de professeurs interviewés |
|--|-----------------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Département de kinanthropologie | 19 | 6 | 31,6% | 2 |
| Département d'études littéraires | 32 | 9 | 28,1% | 2 |
| Département de sociologie | 28 | 7 | 25,0% | 2 |
| Département d'histoire | 32 | 8 | 25,0% | 2 |
| Département de communication (communication sociale et publique) | 18 | 6 | 33,3% | 2 |
| Département des sciences biologiques | | | | |
| Biologie | 15 | 4 | 26,7% | 1 |
| Toxicologie | 13 | 3 | 23,1% | 1 |
| Écologie | 27 | 5 | 18,5% | 1 |
| Département des sciences comptables | 39 | 7 | 17,9% | 2 |
| Département de génie en micro-électronique | 8 | 2 | 25,0% | 0 |
| Département d'éducation et pédagogie | 44 | 17 | 38,6% | 3 |
| TOTAL UQÀM | 275 | 74 | 26,9% | 18 |

Ce tableau indique le nombre et le pourcentage de professeurs qui ont répondu au questionnaire en ligne, intitulé *Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994), dont nous avons fait l'adaptation française en mai 2005 (*Inventaire des approches de l'enseignement*) ainsi que la validation⁶ et qui a servi à recueillir les données quantitatives de notre recherche. Il présente également le nombre d'entrevues individuelles et d'observations effectuées pour chaque département.

Des besoins identifiés à des actions proposées

La question de la formation et des professeurs et du soutien à l'enseignement universitaire a été largement documentée dans les pays anglo-saxons surtout, et elle commence à l'être plus près de nous⁷. Pour notre projet, de plus amples et de plus précises informations sont inscrites dans les synthèses départementales qui ont été envoyées aux partenaires administratifs et dans le rapport qu'on peut lire sur le site du FQRSC. Dans le présent document, des perspectives d'actions, consécutives aux besoins exprimés et constatés dans notre recherche, font l'objet du tableau à la page suivante. Nous y avons repris les éléments qui nous semblaient essentiels dans les synthèses réalisées. Ces actions relèvent de décisions départementales, d'un soutien du CEFRES, mais aussi et surtout de prises de position de la part des directions et administrations dont le rôle dans la valorisation de l'enseignement est primordial. À la suite de ce tableau, des commentaires sont ajoutés.

⁶ G. Raïche, L. Langevin, M. Riopel et Y. Mauffette. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation*, Vol. 29, No 2, 41-61.

⁷ Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

| No | Problèmes ou besoins | Exemples | Actions proposées |
|-----|---|--|--|
| 1. | Répartition des cours selon les années d'expérience des professeurs | Cours ardu de premier cycle confiés à des professeurs débutants | Processus des prises de décisions concernant l'offre de cours devrait tenir compte de l'expérience des professeurs, être transparent et faire l'objet de discussions ouvertes. |
| 2. | Apprentissages théoriques sont moins appréciés des étudiants | Dans une formation professionnelle comme l'enseignement primaire ou secondaire | Un petit comité devrait se pencher sur cette question pour concevoir un plan concret, le mettre en place et évaluer ses retombées. |
| 3. | Manque de soutien pour les professeurs débutants et faible préparation à la pédagogie | Sentiment d'isolement et d'insécurité, surcharge de travail, nouveauté des tâches | Élaboration par les départements de programmes de soutien adéquats (formations au CEFRES, mentorat, jumelage etc.) |
| 4. | Manque de reconnaissance de l'enseignement et des formations en pédagogie | | Mettre en place un système de reconnaissance pour les professeurs qui suivent des formations et qui excellent en enseignement. Valoriser l'enseignement dans l'institution. |
| 5. | Manque de temps | Cours à préparer, recherche à faire, réunions et comités, encadrements des étudiants, formations à suivre. | Trouver des façons d'accorder du temps aux professeurs afin qu'ils puissent développer leurs ressources matérielles et qu'ils suivent des formations. |
| 6. | Auto-évaluation et évaluations des enseignements difficiles | La crainte du jugement des collègues empêche de parler de ses problèmes. | Avoir des évaluateurs externes qui aideraient les professeurs à s'évaluer et qui évalueraient également les enseignements. |
| 7. | Demandes de formations individuelles | Pose de la voix, français, diction, théâtre | Avoir un lieu pour recevoir ces demandes, du type « comité pédagogique » et les moyens d'y répondre. |
| 8. | Manque de motivation et désintérêt des étudiants | Les étudiants étirent la pause, quittent, etc. | Revoir les pédagogies du premier trimestre et de la première année. |
| 9. | Propositions de projets | <ul style="list-style-type: none"> - mise à jour de la bibliographie - documentation au sujet des récentes recherches - explicitation de théories nouvelles | Les projets attireraient plusieurs professeurs et ce, d'autant plus que leur travail serait reconnu dans une publication spéciale. |
| 10. | Perfectionnement difficile | Rencontres et colloques professionnels peu diffusés. | Soutenir davantage les professeurs dans le perfectionnement et la mise à jour de leurs connaissances dans leur discipline. |

1. Un certain malaise semble exister dans plusieurs départements en ce qui concerne la répartition des cours, dont les plus ardu de premier cycle, donnés en grands groupes, sont trop souvent confiés à des professeurs débutants.
2. Dans une formation professionnelle, comme l'enseignement primaire ou secondaire ou la comptabilité, les apprentissages théoriques sont moins appréciés des étudiants, ce qui rend les cours théoriques plus difficiles à donner pour les professeurs qui en ont la charge.

3. Un soutien direct aux professeurs débutants stimulerait grandement l'évolution de la pédagogie. Tous les débutants devraient être encouragés fortement à suivre la formation initiale de trois jours du CEFRES. Cependant, des rencontres de rétroaction et d'échange permettraient le transfert réel des apprentissages tirés de la formation. De plus, une formule de mentorat, avec des volontaires permettrait de mieux intégrer les débutants et de les guider dans les demandes qui leur sont faites entre l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Cela contribuerait également à des débuts heureux dans l'enseignement. Un comité pourrait peut-être jouer ce rôle d'accompagnateur et de guide en réalisant des jumelages entre professeurs volontaires.
4. La mise en place d'un système de reconnaissance pour les professeurs qui suivent des formations serait un incitatif pour eux et une manière de valoriser l'enseignement et de reconnaître leurs efforts vis-à-vis de la pédagogie.
5. Nous sommes bien conscients de la difficulté d'une telle proposition d'action. Cependant, à la lumière des résultats de la recherche, nous demeurons convaincus qu'une meilleure gestion du temps et une répartition des tâches mieux équilibrées seraient profitables pour tous. Ce serait également l'occasion de fournir aux professeurs des moyens pour garder leur énergie tout en restant « intenses » afin de bien transmettre leur passion sans mettre leur santé en péril.
6. La question des évaluations des enseignements est complexe. L'idée sous-jacente ici est de favoriser l'auto-évaluation et de mettre en place des moyens qui permettent à la fois de sécuriser certains professeurs et d'ajouter un regard externe critique.
7. De plus, il serait souhaitable de poursuivre le perfectionnement continu afin de soutenir davantage les professeurs, particulièrement pour l'encadrement des étudiants.

À propos des étudiants

Nous retrouvons ici toutes les difficultés qui concernent directement les étudiants dont la principale qui ressort de l'étude est certainement la question de l'hétérogénéité des groupes. Elle semble en effet être, directement ou indirectement, la cause de bien d'autres difficultés qu'éprouvent les professeurs en classe comme la préparation insuffisante de beaucoup d'étudiants, les niveaux de connaissances disparates, le manque de motivation, le contrôle des absences. Parmi les solutions, il a été proposé de créer un comité chargé de recueillir les idées de tous et d'élaborer un plan de mise à niveau des étudiants avec des moyens concrets. Ce plan devrait faire en sorte que le programme soit adapté aux besoins des étudiants de première année. Il pourrait aussi être appliqué dès la première année du baccalauréat dans une approche-programme.

Par ailleurs, il serait pertinent de développer un outil permettant d'évaluer les connaissances de base des étudiants et de créer des cours d'appoint ou des ateliers de mise à niveau. Planifier des moyens de rendre plus homogènes les connaissances antérieures des étudiants, surtout en première année, et passer à l'action en évaluant les effets.

Formations

Pour attirer les professeurs aux formations, coupler des mises à jour sur les connaissances avec des stratégies pédagogiques. Les formules pour les formations sont multiples : ateliers avec suivi, séminaires, midis pédagogiques, formations dirigées etc. Un suivi réel, échelonné sur plusieurs semaines, est important pour que le transfert de ces apprentissages puisse se faire dans la pratique.

| Thèmes de formation liés à la pédagogie |
|---|
| L'enseignement |
| Le plan de cours |
| Le développement d'outils pédagogiques |
| Les façons de passer de la théorie à la pratique |
| Les stratégies d'enseignement autres que le magistral |
| L'interactivité en classe : dimension pédagogique explorée en commençant par un atelier sur « l'animation des échanges en classe ». Cet atelier, avec suivi personnalisé, serait sans doute populaire auprès de ceux qui sont intéressés à être davantage interactifs dans leurs exposés. |

| |
|---|
| Faire passer des concepts théoriques complexes |
| Initiation et approfondissement des nouvelles approches d'enseignement, telles l'approche par projet, l'apprentissage par problème, l'apprentissage coopératif, l'approche programme, le travail en équipe, le dialogue en classe, la co-construction des savoirs, les cercles de lecture |
| La méthode des cas |
| Les stratégies et les activités de lecture à proposer aux étudiants pour parvenir à les faire lire |
| La gestion du temps de cours (comment choisir l'essentiel dans un trop vaste contenu qu'il faut resserrer dans un 45 heures) |
| La conception d'outils d'évaluation |
| Les méthodes d'évaluation critériée |
| La gestion des grands groupes et leur évaluation |
| La gestion de groupe |
| L'art et les techniques pour motiver les étudiants |
| Cours en ligne sur les habiletés de base |
| Thèmes de formation liés aux moyens |
| Spécifiquement sur les TICS avec soutien continu et individualisé |
| Approfondissement des outils technologiques |
| Assistance matérielle et de l'aide à la production avec les TIC |
| Moyens multi médias utilisés de façon pédagogique |

Ressources matérielles

En termes de ressources matérielles, l'étude révèle qu'une amélioration de l'environnement multimédia de l'université, en unifiant le matériel et en assurant sa présence et sa qualité dans toutes les classes, faciliterait la tâche des professeurs. Il faudrait également du matériel pour créer des banques d'images et pour constituer des banques de données régulièrement mises à jour et facilement accessibles aux professeurs.

Ressources humaines

Des conseillers pédagogiques, du support technique et l'engagement de plus d'auxiliaires d'enseignement pour les grands groupes sont les principales ressources humaines demandées par les répondants de l'étude.

Soutien entre professeurs

Beaucoup d'actions concrètes qui ont été relevées dans l'étude touchent au soutien entre professeurs et aux échanges entre collègues dans un environnement convivial. L'aide entre pairs devrait aussi s'élaborer à la demande. Des lunchs entre collègues permettraient peut-être d'amorcer un dialogue actuellement inexistant sur les méthodes et « trucs » pédagogiques, les difficultés rencontrées, et pourraient mener à des collaborations fructueuses. D'autres types de lunchs où certains présentent leur réalisation et où il est possible d'échanger sur les trucs des uns et des autres (ex : dans les grands groupes, pour les équipes, l'organisation du temps, l'évaluation formative) sont également envisagés. Ce genre de collaboration pourrait mener à des observations et des analyses entre les professeurs.

Dans un autre ordre d'idées, la constitution d'une banque de questions de plusieurs sortes (questions pour l'animation des tutoriels, les examens, la contextualisation et la métacognition etc.) apparaît comme un moyen intéressant pour susciter l'aide volontaire entre professeurs. De plus, la rédaction d'une banque de cas devrait être confiée à une petite équipe de professeurs et de chargés de cours et révisée à chaque année.

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET LE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT

ÉCOLE DE TECHNOLOGIE SUPÉRIEURE

Notre équipe de recherche⁸ a pu mener à bien son projet grâce à la subvention obtenue dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC, sous le thème de la « Pédagogie universitaire », adressé aux équipes émergentes. C'est donc entre 2005 et 2007 que nous avons pu compléter notre projet intitulé *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*.

Nos objectifs étaient de cerner les conceptions de l'enseignement, les pratiques pédagogiques et les besoins de soutien chez des professeurs de disciplines et d'expériences diverses dans trois universités de tailles et de milieux différents au Québec. Nous voulions aussi saisir les perceptions des directions de département sur ces questions. Au-delà de nos objectifs dérivés de mise au jour et de comparaison, nous voulions identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique et dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures.

Les moyens de collecte de données étaient à la fois quantitatifs et qualitatifs. Après de 22 départements répartis dans trois universités (UQÀM, ETS, UQÀC), dont six à l'ETS, un questionnaire en ligne a permis de joindre en moyenne 27% des professeurs (180). De ces répondants, une quarantaine ont été interviewés et observés pour compléter des portraits à la fois individuels, départementaux, disciplinaires et propres à chaque université. Dans chaque portrait ont été synthétisés les conceptions, les pratiques, les difficultés et les besoins. Dans chacun, des « perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement » ont été esquissées.

Dans le rapport qui suit, nous présentons ce qui, à notre avis, constitue la partie la plus importante du travail réalisé depuis deux ans. Il s'agit des liens entre les difficultés ou les besoins déclarés (questionnaire, entrevue) et constatés (observation), et les actions à prioriser en vue de raffiner le soutien à l'enseignement. Ces actions doivent être initiées à la fois par chaque département en concertation avec un service central et, surtout, elles doivent être stimulées et soutenues par l'administration de l'université. Sans cet engagement de la part des directions, tous ces constats auront été faits en vain et toutes les recommandations risquent de demeurer lettre morte.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons regroupé les perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement en plusieurs catégories, selon les résultats obtenus au terme de ces deux années de recherche. En effet, ce qui suit découle directement de l'analyse et des synthèses que nous avons faites auprès des six départements de l'ETS dont le tableau suivant présente les participants.

⁸ Cette équipe, dirigée par Louise Langevin de l'UQÀM, regroupe Réjeanne Côté et Nadia Cody de l'UQÀC, Sylvie Doré de l'ETS, Louise Ménard, Yves Mauffette et Gilles Raïche de l'UQÀM, et trois administrateurs partenaires, soit : à l'UQÀM, André Bourret, directeur du Bureau de l'enseignement et des programmes ; à l'ETS, Claude Olivier, directeur de l'enseignement et de la recherche ; à l'UQÀC, Francine Belle-Isle, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche. Diane Leduc, professionnelle de recherche de l'UQÀM, a grandement contribué à l'atteinte des objectifs visés.

| ETS | Nombre de professeurs | Nombre de répondants au quest. | % de répondants au quest. | Nombre d'entrevues |
|---|-----------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------|
| Département de génie mécanique | 37 | 5 | 13,5% | 1 |
| Département de génie logiciel et TI | 17 | 3 | 17,6% | 1 |
| Département de génie électrique | 31 | 11 | 35,5% | 1 |
| Département de génie de la construction | 20 | 10 | 50,0% | 1 |
| Département des enseignements généraux (ETS) | 22 | 7 | 31,8% | 2 |
| Département de génie de la production automatisée | 26 | 6 | 23,1% | 3 |
| TOTAL ETS | 153 | 42 | 27,5% | 9 |

Ce tableau indique le nombre et le pourcentage de professeurs qui ont répondu au questionnaire en ligne, intitulé *Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994), dont nous avons fait l'adaptation française en mai 2005 (*Inventaire des approches de l'enseignement*) ainsi que la validation⁹ et qui a servi à recueillir les données quantitatives de notre recherche. Il présente également le nombre d'entrevues individuelles et d'observations effectuées pour chaque département.

Des besoins identifiés à des actions proposées

La question de la formation et des professeurs et du soutien à l'enseignement universitaire a été largement documentée dans les pays anglo-saxons surtout, et elle commence à l'être plus près de nous¹⁰. Pour notre projet, de plus amples et de plus précises informations sont inscrites dans les synthèses départementales qui ont été envoyées aux partenaires administratifs et dans le rapport qu'on peut lire sur le site du FQRSC. Dans le présent document, des perspectives d'actions, consécutives aux besoins exprimés et constatés dans notre recherche, font l'objet du tableau à la page suivante. Nous y avons repris les éléments qui nous semblaient essentiels dans les synthèses réalisées. Ces actions relèvent de décisions départementales, d'un soutien du CEFRES, mais aussi et surtout de prises de position de la part des directions et administrations dont le rôle dans la valorisation de l'enseignement est primordial. À la suite de ce tableau, des commentaires sont ajoutés.

⁹ G. Raïche, L. Langevin, M.Riopel et Y. Mauffette. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation*, Vol. 29, No 2, 41-61.

¹⁰ Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

| No | Problèmes ou besoins | Exemples | Actions proposées |
|----|--|---|--|
| 1. | Insuffisance des préalables chez les étudiants | - différences marquées quant au degré de connaissance des étudiants | Un comité pourrait analyser le problème des préalables nécessaires pour évoluer dans le programme puis inventorier les moyens d'atténuer ce problème. |
| 2. | Auto-évaluation et évaluations des enseignements difficiles | - manque de recul sur sa propre pratique d'enseignement | Suggestions et critiques venant d'un évaluateur externe qui aurait observé les enseignements des professeurs. |
| 3. | Manque de reconnaissance de l'enseignement | - sentiment de dévalorisation - manque de soutien | Le principe de reconnaître la valeur de l'enseignement et de démontrer concrètement cette reconnaissance devrait présider à toutes mesures de soutien. |
| 4. | Difficultés à relier la pratique à la théorie | - évolution rapide des connaissances - adaptation constante | La mise à jour des connaissances et des développements propres au domaine de spécialisation est essentielle. Soutenir davantage les professeurs dans le perfectionnement et la mise à jour de leur connaissances en regard de leur discipline. |
| 5. | Faible préparation à la pédagogie et dominance de l'exposé magistral | | Offrir aux professeurs du temps pour qu'ils suivent des ateliers sur les stratégies d'enseignement afin qu'ils varient leurs exposés magistraux. |

1. En équipe professorale, après avoir identifié et classé les difficultés des étudiants, envisager divers moyens de mettre à niveau leurs connaissances antérieures et les mettre à l'essai avec la participation des professeurs dans une démarche de recherche-action.
2. La question des évaluations des enseignements est complexe. L'idée sous-jacente ici est de favoriser l'auto-évaluation et de mettre en place des moyens qui permettent à la fois de sécuriser certains professeurs et à la fois d'ajouter un regard externe critique.
3. Mettre en place un système de reconnaissance pour les professeurs qui suivent des formations et qui excellent en enseignement. Valoriser l'enseignement dans l'institution.
4. Soutenir davantage les professeurs dans le perfectionnement et la mise à jour de leurs connaissances disciplinaires. De plus, il serait souhaitable de poursuivre le perfectionnement continu afin de soutenir davantage les professeurs, particulièrement pour l'encadrement des étudiants. Informer les professeurs des possibilités de stages dans le milieu serait également pertinent.
5. Un soutien direct aux professeurs débutants stimulerait grandement l'évolution de la pédagogie. Tous les débutants devraient être fortement encouragés à suivre la formation initiale de trois jours du CEFRES. Cependant, des rencontres de rétroactions et d'échanges permettraient le transfert réel des apprentissages tirés de la formation. De plus, une formule de mentorat, avec des volontaires permettrait de mieux intégrer les débutants et de les guider dans les demandes qui leur sont faites entre l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Cela contribuerait

également à des débuts heureux dans l'enseignement. Un comité pourrait peut-être jouer ce rôle d'accompagnateur et de guide en réalisant des jumelages entre professeurs volontaires. Par ailleurs, dégager du temps pour que les professeurs, même les plus chevronnés, suivent des formations en pédagogie s'avère être une stratégie positive.

À propos des étudiants

Nous retrouvons ici toutes les difficultés qui concernent directement les étudiants dont la principale qui ressort de l'étude est certainement la question de l'hétérogénéité des groupes. Elle semble en effet être, directement ou indirectement, la cause de bien d'autres difficultés qu'éprouvent les professeurs en classe comme la préparation insuffisante de beaucoup d'étudiants, les niveaux de connaissances disparates, le manque de motivation. Parmi les solutions, il a été proposé de créer un comité chargé de recueillir les idées de tous et d'élaborer un plan de mise à niveau des étudiants avec des moyens concrets. Ce plan devrait faire en sorte que le programme soit adapté aux besoins des étudiants de première année. Il pourrait aussi être appliqué dès la première année du baccalauréat dans une approche-programme.

Par ailleurs, il serait pertinent de développer un outil permettant d'évaluer les bases théoriques des étudiants et de créer des cours d'appoint, des cours complémentaires, des ateliers de mise à niveau, des propédeutiques, du tutorat ou du monitorat afin que les étudiants soient mieux préparés à la rentrée. Planifier des moyens de rendre plus homogènes les connaissances antérieures des étudiants, surtout en première année, et passer à l'action en évaluant les effets. Enfin, il serait pertinent de créer un comité, spécialisé en fonction des disciplines, qui se pencherait sur les façons de motiver les étudiants et développer leur intérêt pour des matières telles que les sciences.

Formations

Pour attirer les professeurs aux formations, coupler des mises à jour sur les connaissances avec des stratégies pédagogiques peut s'avérer une formule efficace. Les formats pour les formations sont multiples : ateliers avec suivi, symposiums, séminaires, formations dirigées, ateliers pratiques, ateliers ponctuels, suivi individuel, capsules pédagogiques avec suivi conséquent, etc. Les formations doivent être courtes et ne pas trop empiéter sur les autres sphères de travail de ces professeurs qui semblent manquer de temps. Offrir des formations que les professeurs pourraient suivre sur leur ordinateur portable est une autre idée qui met en relation la formation et la pratique concrète de l'enseignement.

| Thèmes de formation liés à la pédagogie |
|---|
| Les stratégies d'enseignement et les méthodes pédagogiques |
| Une initiation à l'enseignement aux cycles supérieurs, tant au niveau des cours que de la supervision d'étudiants |
| Les plans de cours |
| Les outils et stratégies pédagogiques reliés aux problèmes rencontrés spécifiquement dans l'enseignement des bases plus générales |
| Les différents types d'apprentissage |
| La motivation |
| Les étudiants en début de carrière |
| L'évaluation des étudiants et les évaluations authentiques |

| |
|--|
| Des ateliers et des supervisions dirigées sur l'évaluation |
| Les moyens pour affronter l'hétérogénéité des groupes |
| L'enseignement des notions abstraites d'une façon animée |
| La création d'exemples concrets |
| Des façons de repenser les méthodes traditionnelles en vue de supporter encore plus l'intégration de la théorie à la pratique par les études de cas et la complémentarité entre les laboratoires et la classe magistrale |
| La prise de notes des étudiants |
| Les activités en mode coopératif dans les cours |
| Le dosage des contenus, appariement du temps avec le contenu |
| L'animation des groupes |
| Thèmes de formation liés aux moyens |
| Les nouveaux outils informatiques disponibles |
| L'amélioration des moyens de présentation et de diffusion de l'information |
| L'intégration des démonstrations et des exercices en utilisant des logiciels et du matériel spécialisés en classe |

Ressources matérielles

En ce qui concerne les ressources matérielles, l'étude révèle qu'une amélioration de l'environnement multimédia de l'université, en unifiant le matériel et en assurant sa présence et sa qualité dans toutes les classes, faciliterait la tâche des professeurs. Des locaux adaptés à la taille des groupes permettraient également à ces derniers de créer de meilleurs climats de classe.

Ressources humaines

Outre le besoin de conseils, le manque de ressources humaines ne semble pas être un problème important pour l'ETS.

Soutien entre professeurs

Un besoin d'échanges tant en ce qui concerne la spécialisation que la pédagogie ressort nettement des témoignages des professeurs de l'ETS. Sous-jacent, se trouve l'intérêt à parvenir à un meilleur consensus sur la matière à couvrir et l'identification des sujets liés à la spécialisation qui nécessitent des mises à jour des connaissances pour l'ensemble des professeurs. De plus, prévoir des moments de rencontres (heure du lunch, demies journées spéciales) pour le perfectionnement dans la matière permettrait peut-être d'amorcer un dialogue actuellement déficient sur les méthodes et *trucs* pédagogiques, les difficultés rencontrées, et pourrait mener à des collaborations fructueuses. Offrir des occasions fréquentes pour partager les expériences d'enseignement entre les professeurs d'un même département serait profitable non seulement pour la qualité des enseignements, mais aussi pour le climat départemental.

Ces rencontres pourraient aussi offrir l'occasion de parler de la pédagogie de projet qui semble déjà appliquée par certains professeurs (alors que pour d'autres elle reste peu connue). Une série de courtes rencontres entre experts et novices favoriserait l'échange de compétences et une personne-ressource pourrait offrir un suivi aux professeurs qui en font des essais dans leurs classes.

Enfin, il semble pertinent de souligner l'importance du mentorat pour accompagner les nouveaux professeurs. Que ce soit à l'intérieur d'un même département ou organisé par des membres d'un comité pédagogique, qu'il s'agisse d'observer les nouveaux et les anciens professeurs durant les cours, la mise en place d'une formule de mentorat répondrait à plusieurs besoins énoncés par les professeurs eux-mêmes dans le cadre de notre étude. Les embauches nombreuses, doublées des départs prévus à la retraite de quelques-uns, offrent une occasion exceptionnelle pour développer ce type de soutien qui s'est révélé fort profitable dans plusieurs universités du monde.

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET LE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Notre équipe de recherche¹¹ a pu mener à bien son projet grâce à la subvention obtenue dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC, sous le thème de la « Pédagogie universitaire », adressé aux équipes émergentes. C'est donc entre 2005 et 2007 que nous avons pu compléter notre projet intitulé *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*.

Nos objectifs étaient de cerner les conceptions de l'enseignement, les pratiques pédagogiques et les besoins de soutien chez des professeurs de disciplines et d'expériences diverses dans trois universités de tailles et de milieux différents au Québec. Nous voulions aussi saisir les perceptions des directions de département sur ces questions. Au-delà de nos objectifs dérivés de mise au jour et de comparaison, nous voulions identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique et dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures.

Les moyens de collecte de données étaient à la fois quantitatifs et qualitatifs. Auprès de 22 départements répartis dans trois universités (UQÀM, ETS, UQÀC), dont sept à l'UQÀC, un questionnaire en ligne a permis de joindre en moyenne 27% des professeurs (180). De ces répondants, une quarantaine ont été interviewés et observés pour compléter des portraits à la fois individuels, départementaux, disciplinaires et propres à chaque université. Dans chaque portrait ont été synthétisés les conceptions, les pratiques, les difficultés et les besoins. Dans chacun, des « perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement » ont été esquissées.

Dans le rapport qui suit, nous présentons ce qui, à notre avis, constitue la partie la plus importante du travail réalisé depuis deux ans. Il s'agit des liens entre les difficultés ou les besoins déclarés (questionnaire, entrevue) et constatés (observation), et les actions à prioriser en vue de raffiner le soutien à l'enseignement. Ces actions doivent être initiées à la fois par chaque département en concertation avec un service central et, surtout, elles doivent être stimulées et soutenues par l'administration de l'université. Sans cet engagement de la part des directions, tous ces constats auront été faits en vain et toutes les recommandations risquent de demeurer lettre morte.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons regroupé les perspectives pour la formation et le soutien à l'enseignement en plusieurs catégories, selon les résultats obtenus au terme de ces deux années de recherche. En effet, ce qui suit découle directement de l'analyse et des synthèses que nous avons faites auprès des six départements de l'UQÀC dont le tableau suivant présente les participants.

¹¹ Cette équipe, dirigée par Louise Langevin de l'UQÀM, regroupe Réjeanne Côté et Nadia Cody de l'UQÀC, Sylvie Doré de l'ETS, Louise Ménard, Yves Mauffette et Gilles Raïche de l'UQÀM, et trois administrateurs partenaires, soit : à l'UQÀM, André Bourret, directeur du Bureau de l'enseignement et des programmes ; à l'ETS, Claude Olivier, directeur de l'enseignement et de la recherche ; à l'UQÀC, Francine Belle-Isle, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche. Diane Leduc, professionnelle de recherche de l'UQÀM, a grandement contribué à l'atteinte des objectifs visés.

| Institution et département | Nombre de professeurs | Nombre de répondants au quest. | % de répondants au quest. | Nombre d'entrevues |
|---|-----------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------|
| Département des Sciences Fondamentales | 17 | 8 | 47,1% | 2 |
| Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie | 39 | 18 | 46,2% | 2 |
| Département des Sciences Appliquées | 43 | 8 | 18,6% | 1 |
| Département des Sciences Humaines | 50 | 15 | 30,0% | 3 |
| Département des Arts et des Lettres | 26 | 4 | 15,4% | 0 |
| Département des Sciences Économiques et Administratives | 37 | 10 | 27,0% | 3 |
| Département Informatique et mathématique | 19 | 1 | 5,3% | 0 |
| TOTAL UQÀC | 231 | 64 | 27,7% | 11 |

Ce tableau indique le nombre et le pourcentage de professeurs qui ont répondu au questionnaire en ligne, intitulé *Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994), dont nous avons fait l'adaptation française en mai 2005 (*Inventaire des approches de l'enseignement*) ainsi que la validation¹² et qui a servi à recueillir les données quantitatives de notre recherche. Il présente également le nombre d'entrevues individuelles et d'observations effectuées pour chaque département.

Des besoins identifiés à des actions proposées

La question de la formation des professeurs et du soutien à l'enseignement universitaire a été largement documentée dans les pays anglo-saxons surtout, et elle commence à l'être plus près de nous¹³. Pour notre projet, de plus amples et de plus précises informations sont inscrites dans les synthèses départementales qui ont été envoyées aux partenaires administratifs et dans le rapport qu'on peut lire sur le site du FQRSC. Dans le présent document, des perspectives d'actions, consécutives aux besoins exprimés et constatés dans notre recherche, font l'objet du tableau à la page suivante. Nous y avons repris les éléments qui nous semblaient essentiels dans les synthèses réalisées. Ces actions relèvent de décisions départementales, d'un soutien du comité de pédagogie universitaire, mais aussi et surtout de prises de position de la part des directions et administrations dont le rôle dans la valorisation de l'enseignement est primordial. À la suite de ce tableau, des commentaires sont ajoutés.

¹² G. Raïche, L. Langevin, M. Riopel et Y. Mauffette. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation*, Vol. 29, No 2, 41-61.

¹³ Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

| No | Problèmes ou besoins | Exemples | Actions proposées |
|----|--|--|---|
| 1. | Support technique insuffisant pour leur enseignement | Manque d'équipement pour présenter des power point | Développer le parc informatique et l'adapter selon les besoins des enseignants et faire un suivi en classe des formations sur les TICS dans l'enseignement. |
| 2. | Grande taille et hétérogénéité des groupes | - différences marquées quant au degré de connaissance des étudiants - étudiants provenant de disciplines connexes | À court terme, proposer aux professeurs des moyens pour augmenter l'homogénéité des groupes. Il faudrait diminuer la taille en scindant les grands groupes en plus petits dans les limites des heures réservées au cours. |
| 3. | Manque de cohérence au sein d'un même département face aux étudiants et à la formation | - professeurs partagent peu leur expérience - faible sentiment d'appartenance au département | Prévoir des <i>capsules pédagogiques</i> pour tous les professeurs du département afin que toute l'équipe adopte les mêmes lignes de conduite face aux failles constatées chez les étudiants, et que puisse ainsi émerger une <i>approche programme</i> . |
| 4. | Difficultés à relier la pratique à la théorie | - contacts difficiles avec les milieux de travail - étudiants qui résistent aux nouvelles approches - sentiment d'être pris dans un contexte de cours obligatoires | Songer à faire des changements importants au sein des départements afin de permettre une meilleure collaboration entre le milieu universitaire et le milieu de travail. Un comité devrait peut-être se pencher sur cette question des difficultés vécues et d'une réforme éventuelle qui pourrait donner un nouveau souffle à différents milieux. |
| 5. | Manque de temps | Cours à préparer, recherche à faire, réunions administratives, encadrements des étudiants, formations à suivre. | Trouver des façons d'accorder du temps aux professeurs afin qu'ils puissent développer leurs ressources matérielles et qu'ils suivent des formations. |
| 6. | Difficultés de tout ordre dans les classes | | Faire une recherche sur des problèmes vécus dans les cours. |

1. Notre étude révèle que le soutien informatique est une difficulté souvent rencontrée. L'évolution rapide des technologies et les adaptations constantes qu'elle suscite, est en partie responsable de cet problème dont la complexité se situe bien au-delà des objectifs de notre étude.
2. La taille et l'hétérogénéité des groupes sont souvent des problèmes institutionnels et contextuels. Notre étude révèle que l'UQAC n'est pas la seule université à vivre cette situation. Chaque université, voire chaque département, gère les grands groupes et l'hétérogénéité selon les difficultés qu'elle rencontre (voir aussi plus bas nos remarques « À propos des étudiants »).

3. Plusieurs professeurs sont très sensibles à la réussite de leurs étudiants et cherchent à favoriser le meilleur apprentissage possible. Toutefois, les difficultés rencontrées dans leurs essais pour relier la pratique à la théorie, le milieu réel à la salle de cours, entraînent un sentiment d'impuissance chez certains qui se sentent pris dans un contexte de cours obligatoires, sans possibilité d'aller dans les milieux de travail, avec des étudiants qui résistent à une démarche novatrice.
4. Nous sommes bien conscients de la difficulté d'une telle proposition d'action. Cependant, à la lumière des résultats de la recherche, nous demeurons convaincus qu'une meilleure gestion du temps et une répartition des tâches mieux équilibrées seraient profitables pour tous. Ce serait également l'occasion de fournir aux professeurs des moyens pour garder leur énergie tout en restant « intenses » afin de bien transmettre leur passion sans mettre leur santé en péril.

À propos des étudiants

Nous retrouvons ici toutes les difficultés qui concernent directement les étudiants dont la principale qui ressort de l'étude est certainement la question de l'hétérogénéité des groupes. Elle semble en effet être, directement ou indirectement, la cause de bien d'autres difficultés qu'éprouvent les professeurs en classe comme la préparation insuffisante de beaucoup d'étudiants, les niveaux de connaissances disparates, le manque de motivation, le contrôle des absences. Parmi les solutions, il a été proposé de créer un comité chargé de recueillir les idées de tous et d'élaborer un plan de mise à niveau des étudiants avec des moyens concrets. Ce plan devrait faire en sorte que le programme soit adapté aux besoins des étudiants de première année. Il pourrait aussi être appliqué dès la première année du baccalauréat dans une approche-programme.

Par ailleurs, il serait pertinent de développer un outil permettant d'évaluer les bases théoriques des étudiants et de créer des cours d'appoint ou des ateliers de mise à niveau. Planifier des moyens de rendre plus homogènes les connaissances antérieures des étudiants, surtout en première année, et passer à l'action en évaluant les effets. Enfin, il serait pertinent de créer un comité, spécialisé en fonction des disciplines, qui se pencherait sur les façons de motiver les étudiants et de développer leur intérêt pour des matières telles que les sciences.

Formations

Pour attirer les professeurs aux formations, coupler des mises à jour sur les connaissances avec des stratégies pédagogiques peut s'avérer une formule efficace. Les formats pour les formations sont multiples : ateliers avec suivi, séminaires, formations dirigées, ateliers pratiques etc.

| Thèmes de formation liés à la pédagogie |
|--|
| Les méthodes pédagogiques (comment être centré sur l'apprentissage sans négliger l'enseignement ?) |
| La méthode des cas |
| L'approche par projet |
| Les simulations |
| L'évaluation explicite |
| L'approche par compétences |
| L'approche par la résolution de problèmes |

| |
|--|
| La gestion des groupes et sous-groupes |
| L'enseignement aux grands groupes |
| La gestion de classe (comment se centrer sur l'essentiel dans les contenus pour un réel apprentissage compte tenu du temps limité des cours ?) |
| La motivation et la stimulation de l'engagement actif des étudiants |
| Moyens de résoudre des problèmes couramment rencontrés (les lectures demandées et non faites, les étudiants qui dérangent, la passivité des groupes, etc.) |
| Rédaction du plan de cours, en insistant sur les points suivants : ajouter les descripteurs, nommer les activités pédagogiques, décrire les critères d'évaluation et les types d'examens dans un ensemble cohérent |
| Trucs pour que les étudiants fassent les lectures |
| L'intégration des stratégies de travail intellectuel dans le cadre de l'enseignement des contenus |
| Activités d'intégration des connaissances telles la résolution de problème, l'étude de cas et l'approche par projet et par problème |
| Variation des méthodes d'enseignement |
| Articulation entre la théorie et la pratique et comment obtenir la complicité des étudiants dans un contexte d'innovations pédagogiques |
| L'utilisation pédagogique de power point |
| Moyens pour suivre l'évolution rapide de leur domaine. |
| Gestion du temps (comment concilier enseignement et recherche ?) |
| Les observations en classe (préparation et faire) |

| |
|--|
| Thèmes de formation liés aux moyens |
| Utilisation des TICs à des fins pédagogiques |
| Initiation au perfectionnement |

Ressources matérielles

En ce qui concerne les ressources matérielles, l'étude révèle qu'une amélioration de l'environnement multimédia de l'université, en unifiant le matériel et en assurant sa présence et sa qualité dans toutes les classes, faciliterait la tâche des professeurs. Des locaux adaptés à la taille des groupes permettraient également à ces derniers de créer de meilleurs climats de classe.

Ressources humaines

Le manque de ressources humaines ne semble pas être un problème important pour l'UQAC.

Soutien entre professeurs

Un besoin d'échanges tant en ce qui concerne la spécialisation que la pédagogie ressort nettement des témoignages des professeurs de l'UQAC. Des rencontres plus ou moins structurées, mais centrées sur l'échange d'expériences et de réflexions, seraient peut-être bien reçues. Par exemple, des lunchs entre collègues ou des *capsules* pédagogiques permettraient peut-être d'amorcer un dialogue actuellement déficient sur les méthodes et *trucs* pédagogiques, les difficultés rencontrées, et pourraient mener à des collaborations fructueuses. Offrir des occasions fréquentes pour partager les expériences

d'enseignement entre les professeurs d'un même département seraient profitables non seulement pour la qualité des enseignements, mais aussi pour le climat départemental.

Dans un autre ordre d'idées, la constitution d'une réserve de questions, avec leurs réponses reliées permettrait aux étudiants de s'exercer et de vérifier leur progression (évaluation formative). Une équipe de professeurs pourrait être dégagée d'un peu d'enseignement pour réaliser ces matériels qui devraient être mis à jour à chaque année. Cette formule pourrait également s'appliquer à l'élaboration d'une banque de cas qui pourrait servir à des simulations en classe.

Enfin, il semble pertinent de souligner l'importance du mentorat pour accompagner les nouveaux professeurs. Que ce soit à l'intérieur d'un même département ou organisé par des membres d'un comité pédagogique, qu'il s'agisse d'observer les nouveaux et les anciens professeurs durant les cours, la mise en place d'une formule de mentorat répondrait à plusieurs besoins énoncés par les professeurs eux-mêmes dans le cadre de notre étude.